



VILLA VIGONI

**Wissenschaftliche Textsorten im  
Germanistikstudium deutsch-italienisch-  
französisch kontrastiv**

**Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni (2007-2008)**

**herausgegeben von  
Martine Dalmas, Marina Foschi Albert, Eva Neuland**

VILLA VIGONI  
Deutsch-Italienisches Zentrum  
Centro Italo-Tedesco

2013

**Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium  
deutsch-italienisch-französisch kontrastiv**

*Akten der Trilateralen Forschungskonferenz 2007-2008*

**L'écriture scientifique dans les études de germanistique  
Typologie contrastive allemand- français-italien**

*Actes de l'Atelier de Recherche Trilatéral 2007-2008*

**Generi testuali tipici della formazione accademica di area  
germanistica in prospettiva contrastiva tedesco-francese-  
italiano**

*Atti della Conferenza Trilaterale di Ricerca 2007-2008*

**Herausgegeben von – édité par – a cura di:**

**MARTINE DALMAS, MARINA FOSCHI ALBERT, EVA NEULAND**

Redaktion und Satz – révision et mise en page – cura redazionale e impaginazione:

SABRINA BALLESTRACCI

VILLA VIGONI  
Deutsch-Italienisches Zentrum  
Centro Italo-Tedesco  
Via Giulio Vigoni 1  
I-22017 Loveno di Menaggio (CO)  
[www.villavigoni.eu](http://www.villavigoni.eu)

Villa Vigoni Editore / Villa Vigoni Verlag 2013

ISBN: 978-88-908179-0-8

## ALLGEMEINES VORHABEN

Unsere trilaterale Forschungsgruppe, koordiniert von Eva Neuland (Deutschland), Martine Dalmas (Frankreich) und Marina Foschi Albert (Italien) hat sich zum gemeinsamen Ziel gesetzt, relevante Textsorten studentischer Produktion aus der deutschen, französischen und italienischen universitären Tradition zu beschreiben, unter besonderer Berücksichtigung interkultureller Fragestellungen und im Kontext des erwünschten Prozesses der Europäisierung über das Englische hinaus.

Den theoretischen Hintergrund bildet dabei das textlinguistische Prinzip, nach dem sich Sprache als Text und Texte als Exemplare bestimmter Textsorten realisieren, wobei letztere kulturbedingte historisch-soziale Phänomene sind, die je nach Sprach- und Kulturgemeinschaft unterschiedlichen Konventionen entsprechen: Um ihre kommunikative Funktion auszuüben, müssen Texte ihre Textsortenzugehörigkeit erkennen lassen.

Darüber hinaus gelten als Vorüberlegungen folgende Hauptpunkte:

1. Texte, die in ähnlichen Situationen und mit äquivalenten Funktionen erstellt werden, in diesem Fall also Texte, die von Germanistik-Studierenden in unterschiedlichen Ländern (hier Deutschland, Frankreich, Italien) produziert werden, können neben gemeinsamen Zügen deutliche Unterschiede in ihrer strukturellen Gestaltung aufweisen, die einerseits durch verwandte Kulturtraditionen, andererseits durch verschiedene Sprachen, Schreibtraditionen und noch nicht vollständig homogenisierte Ausbildungssysteme charakterisiert sein mögen.
2. Individuelle Kulturdivergenzen, die sich in der Textgestaltung widerspiegeln, können zu kommunikativen Fehlleistungen beim internationalen Austausch führen.
3. Um Probleme dieser Art zu mindern, bedarf es eines abgestimmten Förderprogramms mit den Leitlinien der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität.
4. Nicht überall garantieren Ausbildungseinrichtungen eine angemessene Aneignung von Schreibkompetenzen für die Produktion argumentativer Textsorten, sowohl im muttersprachlichen Bereich als auch und vor allem in jenem des Zweit- bzw. Drittspracherwerbs.
5. Eine wichtige Zielsetzung europäischer akademischer Einrichtungen sollte sein, interkulturelle Kompetenzen auch spezifisch als Textsortenkompetenzen zu vermitteln, um Studierenden zu ermöglichen, sich im europäischen Universitätsrahmen agiler zu bewegen.

Textsortenkompetenzen werden von Muttersprachlern intuitiv erlernt und im Laufe ihrer Schul- und Hochschulausbildung unterschiedlich gefördert und entwickelt. Textsortenkompetenzen im Fremdsprachenbereich bauen sich auch intuitiv auf, aber auf der Grundlage der Kenntnisse über äquivalente Textsorten aus der eigenen Sprachkultur. Von Fremdsprachenlernern in der Zielsprache verfasste Texte können erwiesenermaßen ihrer Funktion nicht immer vollständig gerecht werden, was nicht allein von grammatischen und semantischen Kohärenzmängeln, sondern auch von Charakteristika der Textgestaltung, die konventionell abgesicherten Kulturspezifika nicht angemessen sind, abhängen kann. Texte dieser Art können für die Rezipienten schwer verständlich sein, selbst dann, wenn die Sprache, in der sie verfasst sind, grammatisch konform ist. Intertextuelle und interkulturelle Kompetenzen für einen bewussten Umgang mit jenen kulturellen Faktoren, die die Textsortengestaltung beeinflussen, sind für den Fremdspracherwerb und damit einhergehend für die internationale Kommunikation sehr wichtig.

Zu diesem Programm gehört die Vorstellung, prototypische Modelle von akademischen Textsorten zu erarbeiten, die als Orientierungsmuster für Germanistik-Studierende der drei europäischen Länder dienen können. Im Rahmen dieser allgemeinen Zielsetzung wird unsere Forschungsgruppe in unterschiedlichen Bereichen tätig werden:

- a) Erarbeitung von jeweils kulturspezifischen Textmustern einzelner Textsorten aus unterschiedlichen Traditionen, die als Orientierungsmuster für die studentische Produktion der einzelnen Sprachgemeinschaften dienen können (der wissenschaftliche Essay für die Textsorten *Referat, Seminararbeit, Diplomarbeit; exposé, devoir* bzw. *dissertation, mémoire; relazione, tesina, prova finale* und die wissenschaftliche Monographie für *Magisterarbeit, Doktorarbeit; mémoire, thèse de doctorat, tesi magistrale, tesi di dottorato*);
- b) Empirische Analyse von Textkorpora studentischer Produktion, die einerseits zeigen soll, welche Kulturspezifika die Hauptquellen kommunikativer Fehlleistungen sind, um daraus didaktische Strategien zu deren Beseitigung zu entwickeln. Andererseits kann sich aus der empirischen Textuntersuchung auch ergeben, dass bestimmte Kulturspezifika aus der Sicht der internationalen Kommunikation besonders effektiv sind, so dass es wünschenswert wäre, sie über die Sprachkulturgrenzen hinaus zu verbreiten;
- c) Entwicklung interkultureller Orientierungsmodelle, die sowohl aus gemeinsamen Charakteristiken als auch – wenn nötig – aus den monokulturellen Strukturzügen, die sich als kommunikativ effektiv erwiesen haben, bestehen. Diese Raster können als Prototypen akademischer Textsorten gelten und nicht zuletzt auch dazu dienen, die europäische akademische Mobilität und den internationalen wissenschaftlichen Austausch zu erleichtern.

Als Vorarbeiten zum Forschungsprojekt dienten zwei Tagungen, die dank großzügiger Unterstützung der Villa Vigoni-Leitung in dem bekannten Deutsch-Italienischen Zentrum stattfinden konnten:

- Schreib- und Formulierungspraxen im Germanistikstudium (Deutschland, Frankreich, Italien). Akten der Villa Vigoni-Tagung 4.-7. Juni 2007.
- Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium (deutsch-französisch-italienisch): Der linguistische Kulturvergleich. Akten der Villa Vigoni-Tagung 10.-13. Februar 2008.

Die Ergebnisse beider Tagungen erscheinen in der Folge jeweils im gleichnamigen Band.

Für die Gelegenheit, die beiden Tagungen in der kulturgeprägten Atmosphäre der Villa Vigoni zu gestalten, sind die Koordinatorinnen der Forschungsgruppe dem jeweiligen Leiter des deutsch-italienischen Kulturzentrums, Herrn Prof. Dr. Aldo Venturelli (bis Ende 2007) und Herrn Prof. Dr. Gregor Vogt-Spira (ab 2008) aufrichtig dankbar. Ein ganz besonderer Dank gilt außerdem Frau Simona Della Torre für Ihre Hilfe und Unterstützung bei den Vorbereitungen der Tagungen, Frau Dott. Caterina Sala, der Betreuerin unserer Forschungsgruppe, sowie allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Villa selbst, für ihre hohe Kompetenz und Gastfreundschaft. Schließlich ein herzlicher Dank Herrn Professor Dr. Venturelli für das Angebot, unsere Tagungsakten in der Online-Publikation der Villa Vigoni aufzunehmen, sowie Herrn Prof. Dr. Vogt-Spira, der die Publikation gefördert und ermöglicht hat.

Die Koordinatorinnen der Forschungsgruppen

## OBJECTIF GÉNÉRAL DU PROJET

Notre groupe de recherche trilatéral, coordonné par Eva Neuland (Allemagne), Martine Dalmas (France) et Marina Foschi (Italie), poursuit un but commun: donner une description des types de textes que doivent produire les étudiants, spécifiques à tradition universitaire de chacun des trois pays, et – en dépassant le ‘tout-anglais’ – mettre l’accent sur les aspects interculturels dans le cadre de l’harmonisation européenne des études.

L’arrière-plan théorique est celui de la linguistique textuelle et peut être formulé à travers le principe suivant: c’est en tant que texte que la langue prend forme, et les textes ne sont à leur tour que des réalisations de genres textuels, marquées d’un point de vue culturel et socio-historique et relevant de diverses conventions pouvant varier selon la communauté linguistique ou culturelle dont elles sont issues. La fonction communicative d’un texte ne se réalise ainsi pleinement que lorsque le genre textuel dont il relève est identifiable.

Au-delà, notre travail prend appui sur les considérations suivantes:

1. Des textes produits dans des situations similaires et ayant des fonctions équivalentes – dans le cas présent il s’agit de textes produits par des étudiants germanistes dans trois pays différents – peuvent comporter un certain nombre de caractéristiques communes, mais aussi des différences importantes dans leur structuration. Les unes et les autres sont liées d’une part à des traditions culturelles proches et d’autre part à des différences entre les langues, entre les traditions d’écriture et également entre les systèmes d’enseignement.
2. Certaines divergences culturelles sur le plan individuel se reflètent dans la structuration des textes et peuvent faire échouer la communication au niveau des échanges internationaux.
3. Pour réduire l’impact des problèmes de ce type, il est nécessaire de mettre au point un programme de soutien prônant le plurilinguisme et l’interculturalité.
4. L’enseignement secondaire et supérieur ne garantit pas partout l’appropriation de compétences d’écriture pour la rédaction de textes argumentatifs et ce, qu’il s’agisse de la langue maternelle ou, *a fortiori*, de l’acquisition d’une langue seconde ou étrangère.
5. Un des objectifs principaux de l’enseignement supérieur européen devrait être de transmettre des compétences interculturelles dans le domaine des genres textuels afin de permettre aux étudiants une véritable mobilité dans l’espace universitaire européen.

Dans la langue maternelle, les compétences en matière de genres textuels sont d’abord acquises intuitivement, puis elles sont exploitées et se développent de différentes manières au cours de la formation scolaire et universitaire. Lorsqu’il s’agit d’une langue étrangère, ces compétences s’acquièrent également de manière intuitive, mais sur la base du savoir textuel concernant la langue maternelle. Il est évident que si des textes écrits par un apprenant dans la langue étrangère ne remplissent pas toujours leur fonction, ce n’est pas seulement pour des raisons de correction grammaticale ou de cohérence sémantique, mais cela peut être dû également à certains aspects de la structuration du texte qui ne correspondent pas aux normes culturelles. De tels textes peuvent poser au récepteur des problèmes de compréhension, même s’ils sont rédigés dans une langue correcte d’un point de vue grammatical. C’est pourquoi les compétences intertextuelles et interculturelles qui permettent d’avoir conscience des facteurs culturels en jeu dans la structuration d’un texte sont de première importance pour l’acquisition d’une langue étrangère et, parallèlement, pour la communication internationale.

Un des buts de notre projet est de développer des modèles prototypiques de textes universitaires pouvant servir de repères aux étudiants germanistes des trois communautés linguistiques concernées. Afin d'atteindre cet objectif, notre groupe de recherche s'est fixé les tâches suivantes:

a) Elaborer, pour chaque genre textuel, des modèles de textes tenant compte des spécificités culturelles issues des différentes traditions (l'essai scientifique pour les genres: *Referat, Seminararbeit, Diplomarbeit; exposé, devoir/dissertation, mémoire; relazione, tesina, prova finale*, et la monographie scientifique pour les genres: *Magisterarbeit, Doktorarbeit; mémoire, thèse de doctorat; tesi magistrale, tesi di dottorato*).

b) Analyser un corpus de textes rédigés par des étudiants afin de montrer quelles spécificités culturelles sont à l'origine des 'râtes' de la communication et de mettre en place des stratégies didactiques de remédiation. D'autre part, cette analyse empirique peut révéler que certaines spécificités s'avèrent particulièrement efficaces et qu'il serait souhaitable de les faire connaître au-delà des frontières culturelles.

c) Développer des modèles interculturels de communication rassemblant aussi bien les traits caractéristiques communs que, le cas échéant, les spécificités d'une culture donnée, dans la mesure où elles se sont avérées avoir une certaine efficacité communicative. Ces grilles peuvent avoir valeur de prototypes pour les genres textuels universitaires et peuvent surtout contribuer à faciliter la mobilité et les échanges scientifiques internationaux.

Les travaux préliminaires ont été présentés lors de deux colloques qui ont pu se tenir grâce au soutien généreux de la direction de la Villa Vigoni dans le site du célèbre centre culturel germano-italien:

- Pratiques d'écriture et de rédaction dans les études de germanistique (Allemagne, France, Italie). Actes du colloque de la Villa Vigoni, 4-7 juin 2007.
- Genres textuels scientifiques au cours des études de germanistique (allemand, français, italien): comparaison linguistique des cultures. Actes de la Villa Vigoni, 10-13 février 2008.

Les résultats de chacun de ces deux colloques sont publiés dans un volume portant le même titre.

Les coordinatrices du groupe de recherche remercient sincèrement les Directeurs de la Villa Vigoni, le Professeur Aldo Venturelli (jusqu'en février 2007) et le Professeur Gregor Vogt-Spira (à partir de 2008) pour avoir accueilli ces deux colloques dans la Villa, dans une atmosphère profondément marquée par la culture. Nos remerciements s'adressent également à Madame Simona Della Torre pour son aide et son soutien lors de la préparation de nos rencontres, à Madame Dott. Caterina Sala, tutrice de notre groupe de recherche, ainsi qu'à toutes les collaboratrices et tous les collaborateurs de la Villa Vigoni pour leur compétence et la qualité de leur accueil. Enfin, nous sommes particulièrement reconnaissantes envers le Professeur Aldo Venturelli, qui a proposé de mettre en ligne les actes de nos colloques en les intégrant dans la série des publications de la Villa Vigoni, et envers le Professeur Vogt-Spira, grâce à qui cette publication électronique a pu voir le jour.

Les coordinatrices du projet

## DESCRIZIONE DEL PROGETTO<sup>1</sup>

Il gruppo di ricerca trilaterale coordinato da Eva Neuland (Germania), Martine Dalmas (Francia) e Marina Foschi Albert (Italia) si è posto come obiettivo comune la descrizione di generi di testo rilevanti della tradizione accademica di Germania, Francia e Italia, nell'ambito dell'auspicato processo di europeizzazione mediato anche da lingue diverse dall'inglese. In questo contesto, attenzione particolare viene riservata alle istanze interculturali.

L'orizzonte teorico di base è offerto dall'assunto della linguistica testuale secondo cui ogni atto linguistico si realizza come testo e ogni testo come esemplare di un determinato genere testuale, laddove per genere testuale si intende un fenomeno storico e sociale culturospecifico che segue convenzioni diverse in ragione della comunità geografica e linguistica di origine. Ne consegue che, al fine di ottemperare efficacemente alla loro funzione comunicativa, i testi devono rendere esplicito il modello del genere di appartenenza. Costituiscono inoltre premesse teoriche fondamentali del progetto i punti che seguono:

- 1) testi redatti in situazioni analoghe e con funzioni equivalenti, nello specifico: testi prodotti da studenti di Germanistica in paesi diversi (nel nostro caso in Germania, Francia, Italia) possono palesare sia tratti comuni, sia nette differenze nella struttura formale, che a sua volta può derivare da tradizioni culturali affini, o da lingue differenti, tradizioni scritte diverse e sistemi scolastici non ancora totalmente parificati;
- 2) una volta riflesse nella struttura testuale, determinate divergenze culturali individuali possono porsi come ostacolo per la comunicazione nelle relazioni internazionali;
- 3) al fine di ridurre tali problemi, occorrerebbe concordare e attuare un programma di incentivazione con direttive specifiche che riguardino il plurilinguismo e l'interculturalità;
- 4) le istituzioni scolastiche non sempre e non dappertutto garantiscono la completa acquisizione delle competenze specifiche necessarie alla produzione scritta di generi testuali argomentativi sia nell'ambito dell'apprendimento della lingua madre sia in quello delle lingue straniere (L2, L3);
- 5) sarebbe dunque importante che le istituzioni accademiche europee trasmettessero buone competenze interculturali, vale a dire, nel contesto specifico, le competenze necessarie alla ricezione e alla produzione dei generi testuali, al fine di facilitare la mobilità studentesca nelle diverse sedi universitarie europee.

Le abilità utili alla ricezione e alla produzione dei generi testuali vengono apprese dai madrelingua inizialmente in maniera intuitiva e vengono poi trasmesse ed esercitate progressivamente nel corso della formazione scolastica e universitaria; nell'apprendimento della lingua straniera, dette abilità si sviluppano mediante un analogo processo intuitivo, che si verifica tuttavia sulla base di preconcoscenze di generi testuali equivalenti, appartenenti alla cultura di partenza. E' possibile pertanto che testi redatti da studenti in L2 non risultino pienamente recepibili, a causa non solo di carenze a livello di coerenza grammaticale e semantica, ma anche per via di peculiarità strutturali non adeguate alle convenzioni di stile della cultura di arrivo. Testi di questo tipo possono risultare di difficile comprensione per i recipienti pur se redatti in conformità alle norme standard – grammaticali e semantiche – della lingua d'arrivo. L'acquisizione di competenze intertestuali e

---

<sup>1</sup> Italienische Fassung von Chiara Arnone, Laurea Specialistica in Traduzione (ILS), Università di Pisa.

interculturali che permettano di riconoscere e utilizzare consapevolmente quei fattori culturali che determinano la struttura di un genere testuale è perciò di fondamentale importanza nell'apprendimento di una lingua straniera, e ancor più per la comunicazione internazionale. Venendo incontro a tali obiettivi, il progetto intende elaborare prototipi di generi testuali accademici che possano rappresentare modelli orientativi utili per gli studenti di Germanistica dei tre paesi. Dati tali propositi e finalità generali, il gruppo di ricerca suddividerà il suo lavoro in tre fasi, cui corrisponderanno rispettivamente:

- a) la stesura di modelli culturospecifici per generi testuali delle rispettive tradizioni, utilizzabili dagli studenti delle tre nazioni come modello di riferimento per la produzione scritta (il saggio scientifico per i generi testuali: *Referat, Seminararbeit, Diplomarbeit; exposé, devoir o dissertation, mémoire; relazione, tesina, prova finale* e la monografia scientifica per *Magisterarbeit, Doktorarbeit; mémoire, thèse de doctorat; tesi magistrale, tesi di dottorato*);
- b) l'analisi empirica di corpora di testi prodotti dagli studenti; l'analisi, volta a rilevare quelle peculiarità culturali che costituiscono la principale fonte di fraintendimenti nella comunicazione, ha come fine elaborare strategie didattiche utili a evitarli. Oltre a ciò, l'analisi empirica dei corpora potrà mettere in luce quegli stilemi culturali che si rivelano particolarmente efficaci per la comunicazione internazionale, auspicandone la diffusione oltre il confine linguistico della lingua di origine;
- c) l'elaborazione di modelli testuali interculturali che riassumano sia i tratti comuni sia eventuali caratteristiche strutturali monoculturali che si siano dimostrate particolarmente efficaci sul piano comunicativo. Questi schemi potranno essere utilizzati come prototipi dei generi di testo accademici e, non da ultimo, incentivare la mobilità studentesca europea e la circolazione internazionale di progetti scientifici.

Grazie al generoso sostegno della Direzione di Villa Vigoni, hanno avuto luogo presso il noto centro culturale italo-tedesco due convegni, dedicati alle fasi preliminari del progetto di ricerca, intitolati:

- Prassi di scrittura e di formulazione negli studi di Germanistica (Germania, Francia, Italia). Atti del convegno, Villa Vigoni (4-7 giugno 2007)
- Generi testuali tipici della formazione accademica di area germanistica in prospettiva culturale (tedesco, francese, italiano). Atti del convegno, Villa Vigoni (10-13 febbraio 2007).

Gli atti dei convegni sono compresi nel seguito, nei due volumi omonimi.

Le coordinatrici del gruppo di ricerca desiderano esprimere la loro gratitudine ai direttori di Villa Vigoni che si sono succeduti nel periodo, il Prof. Aldo Venturelli (in carica fino alla fine del 2007) e il Prof. Dr. Gregor Vogt-Spira (in carica a partire dal 2008), per aver offerto loro la possibilità di realizzare i convegni nella suggestiva atmosfera culturale di Villa Vigoni. Un grazie particolare alla Sig.ra Simona Della Torre per l'aiuto offerto nell'organizzazione dei convegni stessi, alla Dott.ssa Caterina Sala, assistente del nostro gruppo di ricerca, e a tutti i collaboratori della Villa per la loro competenza e ospitalità. Uno speciale ringraziamento va infine al Prof. Venturelli, per aver proposto di inserire gli atti dei nostri convegni nelle pubblicazioni on-line di Villa Vigoni, e al Prof. Dr. Gregor Vogt-Spira, per averne sostenuto e reso possibile la pubblicazione.

Le coordinatrici del gruppo di ricerca



# INHALTSVERZEICHNIS

## Teil I

SCHREIB- UND FORMULIERUNGSPRAXEN IM GERMANISTIKSTUDIUM IN  
DEUTSCHLAND, FRANKREICH, ITALIEN.

AKTEN DER VILLA VIGONI-TAGUNG 4.-7. JUNI 2007

herausgegeben von

Martine Dalmas, Marina Foschi Albert, Marianne Hepp

<i>Vorwort der Herausgeberinnen</i>	15
-------------------------------------	----

## 1. ÜBER DAS BILDUNGSSYSTEM

<i>Struktur des Bildungssystems in Deutschland</i> (Irene Vogt, München/Rom)	19
<i>Schul- und Hochschulsystem in Frankreich – eine Skizze</i> (Martine Dalmas, Paris)	28
<i>Das italienische Schulsystem und seine schriftlichen Anforderungen</i> (Paola Minucci, Florenz)	32
<i>Zur Struktur des Bildungssystems in Italien: Das Hochschulwesen</i> (Marianne Hepp, Pisa)	38

## 2. TRADITIONEN DES AKADEMISCHEN SCHREIBENS

<i>Wissenschaftliches Sprechen und Schreiben an deutschen Universitäten</i> (Winfried Thielmann, München/Dresden)	47
<i>Textsorten an deutschen Schulen und Hochschulen</i> (Elisabeth Venohr, Saarbrücken/Paris)	55
<i>Die Textsorten im französischen Schul- und Hochschulsystem</i> (Hélène Vinckel, Paris)	66
<i>Traditionen des wissenschaftlichen Schreibens in der französischen Germanistik</i> (Éric Chevrel, Paris)	77

<i>Das akademische Schreiben im italienischen Hochschulsystem: Tradition, Lehrpraxis, Perspektiven</i> (Carmen Dell'Aversano/ Alessandro Grilli, Pisa)	84
<i>Wissenschaftliche Schreibleitungen in italienischer Sprache: Kommentierte Bibliographie</i> (Daniela Sorrentino, Pisa)	89

### 3. KÜNFTIGE PERSPEKTIVEN UND AUSBLICK

<i>Alltägliche Wissenschaftssprache und wissenschaftliche Textprozeduren. Ein Vorschlag zur kulturvergleichenden Untersuchung wissenschaftlicher Texte</i> (Torsten Steinhoff, Gießen)	99
<i>Zukunftsmusik „Bologna“: Zeigt uns die Instrumente!</i> (Gottfried R. Marschall, Paris)	110
<i>Schreibpraxen im Germanistikstudium an den deutschen, französischen und italienischen Universitäten nach Bologna: Ein Ausblick</i> (Marina Foschi Albert, Pisa)	116

## Teil II

### WISSENSCHAFTLICHE TEXTSORTEN IM GERMANISTIKSTUDIUM (DEUTSCH-FRANZÖSISCH-ITALIENISCH): DER LINGUISTISCHE KULTURVERGLEICH.

AKTEN DER VILLA VIGONI-TAGUNG 10.-13. FEBRUAR 2008

herausgegeben von

Martine Dalmas, Marianne Hepp, Eva Neuland

<i>Vorwort der Herausgeberinnen</i>	133
-------------------------------------	-----

### 1. THEORETISCHE UND METHODOLOGISCHE PERSPEKTIVEN

<i>Wissenschaftstexte im Kulturvergleich. Probleme empirischer Analysen</i> (Kirsten Adamzik, Genf)	137
<i>Versteckte Metaphorik – ein Problem im Umgang mit der fremden deutschen Wissenschaftssprache</i> (Gabriele Graefen, München)	151

<i>Intertextuelle Prozeduren. Aneignungsprobleme und Fördermöglichkeiten</i> (Torsten Steinhoff, Gießen)	169
<i>Von der dialogischen Ordnung zu Makrostrukturen im argumentativen Text</i> (Eva-Maria Thüne, Bologna)	181
<i>„Linearität“ und „Digressivität“ wissenschaftlichen Schreibens – zur Problematik der Kategorienbildung im Bereich einer Komparatistik der Wissenschaftssprachen</i> (Winfried Thielmann, München/Chemnitz)	198

## 2. DIDAKTISCHE PERSPEKTIVEN

<i>Zur kontrastiven Vermittlung von Fachsprachen am Beispiel der musikalischen Terminologie</i> (Gottfried R. Marschall, Paris)	207
<i>Wissenschaftliches Schreiben in der Schule</i> (Horst Sitta, Zürich)	222

## 3. VERGLEICHENDE ANALYSEN

<i>„Lehrbücher“, „manuali“ und verwandte Bezeichnungen. Zur funktionalen Abgrenzung einführender akademischer Texte in der deutschen und italienischen Lehre</i> (Giancarmine Bongo, Neapel)	239
<i>Das «Incipit» in studentischen Abschlussarbeiten (Deutsch – Italienisch – Französisch im Vergleich)</i> (Marcel Eggler, Winterthur)	250
<i>Kulturspezifische Züge schriftlicher Textsorten am Beispiel italienisch- und deutschsprachiger wissenschaftlicher Rezensionen</i> (Marina Foschi Albert, Pisa)	262

## 4. PROJEKTVORSTELLUNGEN

<i>Wissenschaftliche Aufsätze aus dem Bereich der Linguistik. Ein Vergleich von deutsch- und italienischsprachigen Texten</i> (Sabrina Ballestracci, Pisa)	285
<i>Die Verwendung der alltäglichen Wissenschaftssprache in Abschlussarbeiten italienischer Studierender in der Muttersprache und in der Fremdsprache Deutsch: Ein Forschungsprojekt</i>	293

(Daniela Sorrentino, Pisa)

*Wissenschaftstraditionen, Stil und Bewerten bei der Vermittlung des Deutschen als Wissenschaftssprache. Didaktische Überlegungen im deutsch-französischen universitären Kontext* (Elisabeth Venohr, Saarbrücken) 299

*Der wissenschaftliche Kommunikationsraum. Prolegomena für eine linguistisch-kontrastive Analyse wissenschaftlicher Artikel* (Irene Vogt, Rom/München) 312

TEIL I

SCHREIB- UND FORMULIERUNGSPRAXEN IM GERMANISTIKSTUDIUM  
(DEUTSCHLAND, FRANKREICH, ITALIEN)  
AKTEN DER VILLA VIGONI-TAGUNG 4.-7. JUNI 2007

HERAUSGEGEBEN VON  
MARTINE DALMAS, MARINA FOSCHI ALBERT, MARIANNE HEPP



## VORWORT DER HERAUSGEBERINNEN

An den Tagen vom 4. bis 7. Juni 2007 fand eine Tagung in der Villa Vigoni statt, auf der Vertreter der Textlinguistik und der Schreibforschung sowie Experten der akademischen Traditionen und der Bildungssysteme zu Wort kamen. Die Veranstaltung diente dazu, in drei Arbeitsschritten die wesentlichen Voraussetzungen für das vorakademische Schreiben in den drei beteiligten Ländern aufzuzeichnen: Die Struktur des Bildungssystems, die Anforderungen in den verschiedenen Bildungsphasen, die unterschiedlichen Traditionen des akademischen Schreibens. Entsprechend waren drei Arbeitsbereiche vorgesehen:

- im ersten Bereich ging es um die Struktur des Bildungssystems: Schul- und Hochschulsysteme in den drei beteiligten Ländern; kurze Darstellung der wichtigsten Entwicklungsphasen; Stand der Umsetzung von Bologna u.a.
- Der zweite Arbeitsbereich behandelte die Anforderungen der jeweiligen Bildungsphasen, wobei die wichtigsten Textsorten (Aufsatzformen in der Schule; vorakademische universitäre Texttypen) beschrieben wurden.
- Zuletzt ging es im dritten Bereich um die Traditionen des akademischen Schreibens in den drei beteiligten Ländern; dabei wurde der Stand der Forschung zum akademischen Schreiben im bibliographischen Überblick dargestellt.

Die vorgelegten Daten repräsentieren den kulturellen Kontext für unsere weitere trilaterale Zusammenarbeit und damit den pragmatischen Rahmen für die geplanten linguistischen Untersuchungen. Diese interkulturelle Dokumentation kann gleichzeitig auch als Grundlage für weitere Forschungsprojekte dienen, die sich mit Fragestellungen der akademischen Traditionen Europas beschäftigen.

Die Herausgeberinnen





## 1. ÜBER DAS BILDUNGSSYSTEM



# STRUKTUR DES BILDUNGSSYSTEMS IN DEUTSCHLAND

*Irene VOGT (München/Rom)*

Sprachliche Äußerungen, wie auch schriftliche Texte, sind immer gebunden an den jeweiligen Kontext; so ist es insbesondere bei institutioneller Kommunikation (z.B. im Germanistikstudium) wichtig, den situativen Rahmen zu kennen. Dieser Aufsatz möchte daher einen allgemeinen Überblick über die sich im Wandel befindende Struktur des Bildungssystems in Deutschland geben.<sup>1</sup>

In einem ersten Schritt wird der Fokus auf die Gesetzgebung im Bildungsbereich gerichtet; diese erklärt zum Teil die große Vielfalt an Bildungswegen in Deutschland. Der zweite Schritt beschäftigt sich mit den einzelnen Teilbereichen des Bildungssystems (Elementar-, Primar- und Sekundarbereich und der Tertiäre Bereich). In den letzten beiden größeren Abschnitten werde ich auf die Ziele und den Stand der Umsetzung der Reformen im Hochschulbereich eingehen.

## 1. GESETZGEBUNG IM BILDUNGSBEREICH

Die Gesetzgebung im Bildungsbereich wird bestimmt durch die Kulturhoheit der Länder. In Deutschland als föderalem Staat liegt die überwiegende Zuständigkeit für Bildung, Wissenschaft und Kultur bei den Ländern. Es herrscht somit Vielfalt und Wettbewerb im Bildungswesen und im Bereich der Kultur vor. In welcher Weise dies auch nach der aktuell diskutierten Föderalismusreform der Fall sein wird, werden die nächsten Monate zeigen. Folgende Gremien auf Bundesebene treten bisher und in Grundzügen wohl auch weiterhin in Erscheinung: Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK), die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), der Wissenschaftsrat und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK).

Die KMK setzt sich zusammen aus den Kultusministern der Länder und ist zuständig für die Koordinierung der Zusammenarbeit auf Bundesebene; die Beschlüsse haben meist den Charakter von Empfehlungen, allerdings sind die zuständigen Minister politisch dazu verpflichtet, sich für deren Umsetzung in Landesrecht einzusetzen. Seit 1999 richtet sich die Zusammenarbeit verstärkt auf die Vereinbarung qualitativer Standards aus.

Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung hingegen ist ein ständiges Gesprächsforum für Bund und Länder. Arbeitsgruppen, die mit dem Wissenschaftsrat und anderen Beratungsgremien in Verbindung stehen, erarbeiten im Bereich der Bildungsplanung (nach der Reform nicht mehr) und der Förderung von Einrichtungen sowie Vorhaben der wissenschaftlichen Forschung Empfehlungen zur Vorlage bei Regierungschefs von Bund und Ländern. Der Wissenschaftsrat, dessen Mitglieder Wissenschaftler, anerkannte Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens sowie von den Regierungen des Bundes und der Länder entsandte Mitglieder

---

<sup>1</sup> Der folgende Überblick über die Struktur des Bildungssystems in Deutschland beruht auf der im Literaturverzeichnis angegebenen Standardliteratur und verzichtet aufgrund seines allgemeinen Charakters auf direkte Verweise.

sind, ist die älteste Institution (1957 gegründet), die bundesweit die Zusammenarbeit im Hochschulbereich regelt.

Die Hochschulrektorenkonferenz ist die Vereinigung der durch ihre Rektoren oder Präsidenten vertretenen Hochschulen. Sie stellt das Bindeglied zwischen der staatlichen Hochschulverwaltung der Länder und der Hochschulselbstverwaltung dar; sie entspricht einer Interessensvertretung und nimmt unter anderem Beratungsaufgaben für die Bund- und Länderpolitik wahr.

Wichtige Basisdokumente im Rahmen der Bildungspolitik sind das „Hamburger Abkommen“ der Kultusministerkonferenz von 1964 (zuletzt geändert 1971; es enthält allgemeine Feststellungen zu Vollzeitschulpflicht, Schuljahr, -dauer, Ferien, Organisationsformen, Bezeichnung der Bildungseinrichtung, Prüfungen, Bezeichnung von Notenstufen etc.). Relevanz erhält der Beschluss der Kultusministerkonferenz im Mai 2001 dadurch, dass er eine Zusammenfassung der gegenseitigen Anerkennung der Schulabschlüsse darstellt. Auch die Rahmenvereinbarung von 1993 über die Schularten und Bildungsgänge der Sekundarstufe u.a. bilden genauso wie die Husumer Beschlüsse von 1999 (sie haben die Lehrerbildung, die gegenseitige Anerkennung von Lehrämtern, die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung, gymnasiale Oberstufe und Schulversuche zum Gegenstand) wichtige Schritte innerhalb der föderalen Bildungspolitik Deutschlands.

Im Rahmen der Fachhochschulen ist das Abkommen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens von 1968 ausschlaggebend: Es regelt die Fachhochschulen als eigenständige Einrichtungen im Hochschulbereich.

Zum Bereich der Hochschulgesetzgebung ist Folgendes anzumerken: Die Kompetenz der Rahmengesetzgebung für das Hochschulwesen erhält der Bund 1969. Im Jahr 1976 tritt das erste Hochschulrahmengesetz (HRG) in Kraft; darin werden Aufgaben der Hochschulen (Studium, Lehre, Forschung), Studienzulassung, Mitglieder, Organisation und Verwaltung der Hochschule geregelt. Der darin enthaltene Detailreichtum führt zu Konflikten zwischen Bund und Ländern. Schrittweise werden in den folgenden Jahrzehnten die Rahmenbestimmungen erweitert bzw. neu umgearbeitet. Die vierte Novelle des HRG (20. August 1998) führt probeweise Bachelor- und Masterstudiengänge ein.

Die fünfte und sechste Revision des HRG (2002) heizen den Konflikt zwischen Bund und Ländern an; das Bundesverfassungsgericht entscheidet sich im Juli 2004 für die Position einiger Bundesländer, die ihre Rechte durch die Bundesrahmengesetzgebung eingeschränkt sehen. (Konkret geht es um die Einführung der Juniorprofessur; auch die Frage nach der Erhebung von Studiengebühren wird vor das Bundesverfassungsgericht getragen, das sich in der Sache gegen eine Bundeskompetenz ausspricht.) Die momentan letzte Veränderung erfolgt am 12. April 2007. Die zur Zeit diskutierte Föderalismusreform sieht für den Bund keine Kompetenz der Rahmengesetzgebung der bisherigen Form vor. Es bestünde für ihn die Möglichkeit, im Bereich der Hochschulzulassung und der -abschlüsse Regelungen zu treffen; für die Länder wären sie jedoch nicht bindend. Weitere Details der Regelung sind in diesem Zusammenhang nicht von großem Interesse. Im Bundestag wird zudem gerade der Gesetzesentwurf der Bundesregierung für das „Gesetz zur Aufhebung des Hochschulrahmengesetzes“ beraten. Nach diesem Vorschlag soll das HRG zum 1. Oktober 2008 außer Kraft treten.

Diese soeben beschriebenen, momentan in Reform befindlichen Zuständigkeiten sind für die Umsetzung der Hochschulreform, die europaweit angestrengt wird, ein unbeständiges Fundament. Konsequenz der föderalen Gesetzgebungszuständigkeit und der Reformen in diesem Bereich ist, dass der Prozess länger dauert und sehr unterschiedliche Stadien in den einzelnen Ländern und an den einzelnen Hochschulen bzw. auch Fakultäten anzutreffen sind. Die Situation in Deutschland

entspricht einer heterogenen Umbruchphase, insbesondere vor dem Hintergrund, dass auch das Schulsystem einer grundlegenden Reform unterzogen wird (Hochschulpakt 2020).

## 2. BISHERIGER AUFBAU DES BILDUNGSSYSTEMS IN DEUTSCHLAND

Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland gliedert sich in den Elementar-, den Primar- und Sekundarbereich sowie den Tertiären Bereich.

### *2.1. Elementarbereich*

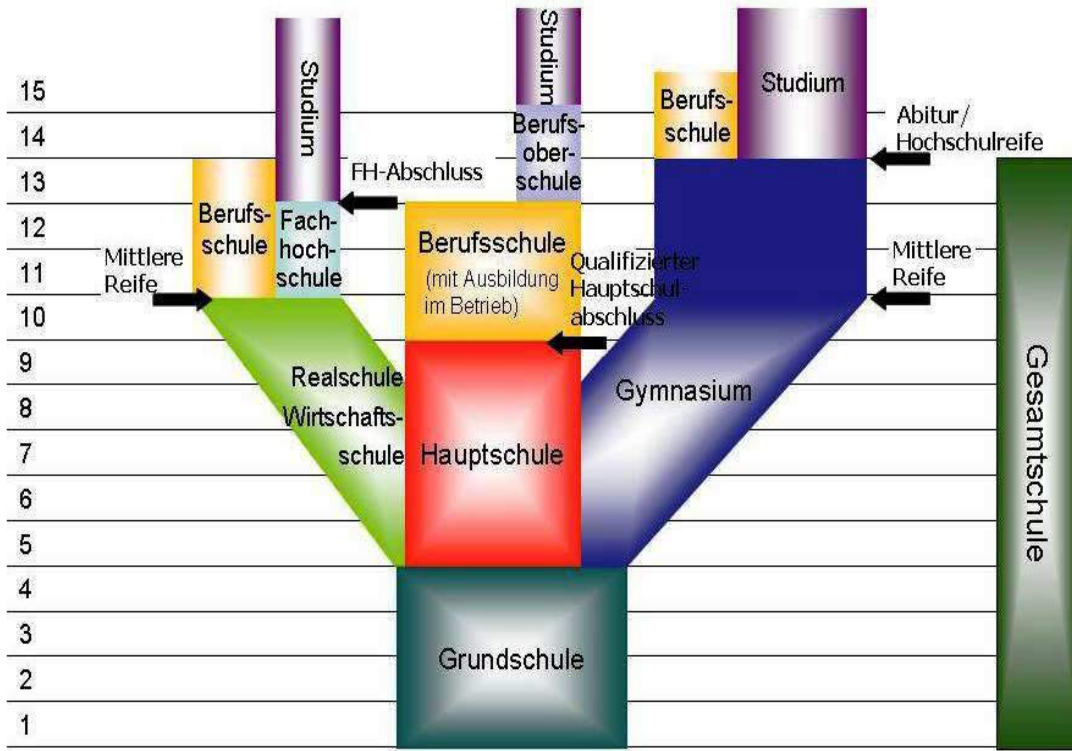
Der Elementarbereich umfasst Kinderkrippen, Vorschule bzw. Kindergarten. In Deutschland besteht keine Pflicht, Kinder in den Kindergarten zu schicken.

### *2.2. Primar- und Sekundarbereich: Das Schulsystem in Deutschland*

Nach Vollendung des sechsten Lebensjahres beginnt in Deutschland die Schulpflicht. Der Primarbereich umfasst die Grundschule. In Berlin/Brandenburg umfasst der Grundschulbereich sechs Jahre, in allen anderen Ländern derzeit vier. Der Übergang in den Sekundarbereich ist je nach Landesrecht unterschiedlich geregelt. Es geht von direktem Übergang von der vierten Klasse bis zur Möglichkeit auch in den folgenden Jahren die Schullaufbahn unter bestimmten Bedingungen zu wechseln. Daher überlappen sich in der systematischen Darstellung (siehe weiter unten) die Bereiche der Hauptschule, der Real- bzw. Wirtschaftsschule und dem Gymnasium in den Jahren nach der Grundschule.

Der Sekundarbereich (Jahrgangsstufen fünf bis zwölf bzw. dreizehn) lässt sich vereinfacht in einem dreigliedrigen System darstellen.

# Das Schulsystem in Deutschland



Die verschiedenen Kästen zeigen die einzelnen Schularten mit ihren unterschiedlichen Abschlüssen und Berechtigungen auf. In der Mehrzahl der Länder gibt es folgende Schultypen: Die Hauptschule, die zum qualifizierten Hauptschulabschluss führt, die Realschule bzw. Wirtschaftsschule, deren Abschluss die Mittlere Reife darstellt, und schließlich das Gymnasium; dort entspricht das Bestehen der zehnten Jahrgangsstufe dem Schulabschluss der Mittleren Reife. Nach acht bzw. neun Jahren Gymnasialzeit ist vorgesehen, durch die Abiturprüfung die Hochschulreife zu erhalten. Ein parallel laufendes Schulsystem bildet die Gesamtschule, die abhängig von dem jeweiligen Modell auf verschiedene Abschlüsse vorbereitet.

Der Sekundarbereich I (der direkt an die Grundschule anschließende Ausbildungszeitraum) führt somit nach Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht (in der Regel mit dem 15. Lebensjahr) zu den oben genannten Abschlüssen. Das Schema vereinfacht die Anzahl an länderspezifischen Schultypen, wie z.B. Mittelschule, Sekundarschule oder Regelschule und vernachlässigt z.B. auch die derzeitige Planung in Rheinland-Pfalz, ab 2009 Hauptschule und Realschule als verschiedene Zweige einer Schulart zusammenzufassen; zusätzlich gibt es noch einige Unterschiede hinsichtlich der Orientierungsstufen fünf und sechs, die jedoch für einen Überblick, wie er hier gegeben werden soll, nicht sonderlich ins Gewicht fallen.

Der Sekundarbereich II umfasst die allgemeine Bildung sowie die berufliche Bildung, deren Gleichwertigkeit in den Dokumenten betont wird: Auf der einen Seite ist hier somit die gymnasiale Oberstufe (zehnte/elfte bis zwölfte/dreizehnte Klasse) angesprochen, auf der anderen Seite das duale Ausbildungssystem. Diese Form der Ausbildung ist charakterisiert durch die Präsenz zweier Bildungsstätten: Es gibt den theoretisch orientierten Teil, der in den Berufsschulen, Berufsfachschulen, Fachoberschulen (in einigen Ländern Berufsoberschulen, Fachgymnasien, Berufskollegs etc.) absolviert wird, zugleich ist die Berufspraxis Teil der Ausbildung, die in Firmen,

Betrieben und anderen Ausbildungsstätten abgeleistet wird. Diese Form der Ausbildung führt zu einer weiteren Vielzahl an spezialisierten Abschlüssen.

In Reform befindet sich vor allem die Bildungsschiene des Gymnasiums. Es findet eine bundesweite Reduzierung der neunjährigen auf eine achtjährige Gymnasialzeit (genannt G8) statt; im Jahr 2011 werden zwei Jahrgänge an den Universitäten erwartet und es werden bereits entsprechende Vorbereitungen getroffen.

### *2.3. Tertiärer Bereich: Die Hochschullandschaft in Deutschland*

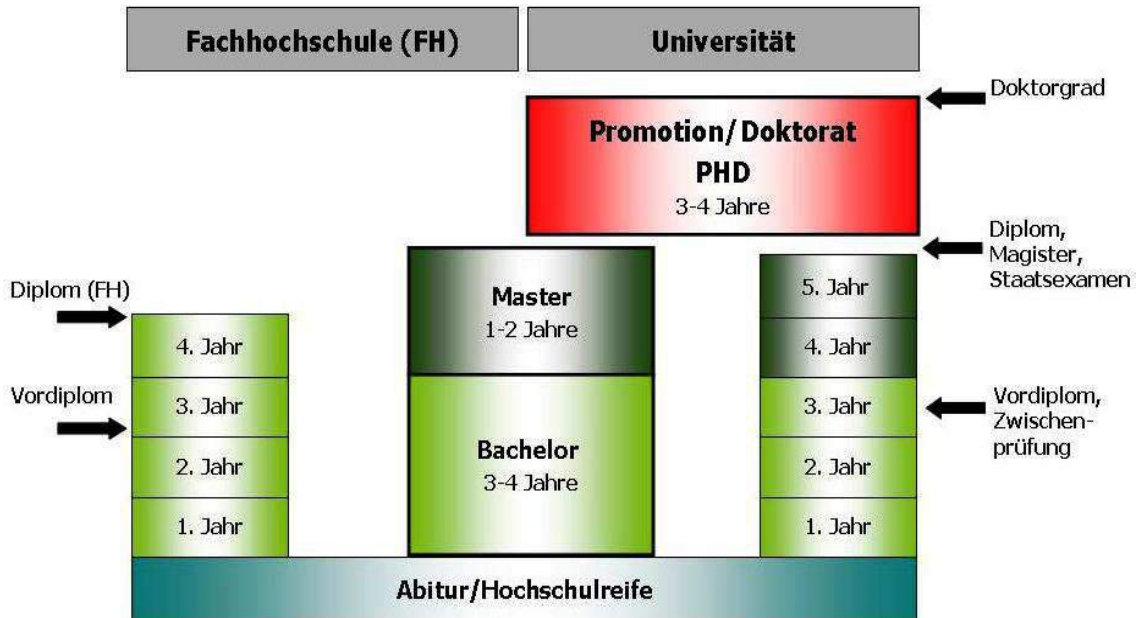
Um an einer Hochschule zu studieren, ist die Hochschulzugangsberechtigung nötig. Diese erhält man einerseits über den Besuch des Gymnasiums. Andererseits ist es auch über andere Ausbildungswege möglich, eine fachspezifische bzw. allgemeine Hochschulberechtigung zu erlangen.

Auch im tertiären Bildungsbereich existiert eine Vielzahl an Ausbildungsstätten: Neben Universitäten, Technischen Hochschulen bzw. Technischen Universitäten, Pädagogischen und Theologischen Hochschulen, bereichern Kunst- und Musikhochschulen sowie Fachhochschulen das Ausbildungsangebot. Zusätzlich gibt es noch Institutionen mit eingeschränktem Zugang, wie z.B. Hochschulen der Bundeswehr und Verwaltungsfachhochschulen. In einigen Ländern gibt es zudem Berufs- und Studienakademien und andere Formen wissenschaftsbezogener, aber zugleich praxisorientierter beruflicher Bildung.

Für das Feld der Germanistik ist vor allem der Hochschulbereich relevant; dort findet die schon erwähnte Hochschulreform statt, die bis 2010 durchgeführt werden soll. Das im Folgenden dargestellte Schema gibt die Strukturreform der Studiengänge mit den drei, aktuell teilweise parallel laufenden Ausbildungsmodellen wieder: Die Säulen links und rechts beschreiben das bisherige Modell der Bildung an Fachhochschulen bzw. an Universitäten. In der Mitte zeigt das Modell die umstrukturierte Form, die in gewissem Maße zur Angleichung der beiden bisher deutlich unterschiedlichen Studienmodelle an ein B.A./M.A.-gestuftes System führt; auch wenn wohl weiter eine gewisse Differenzierung zwischen Fachhochschulen- und Universitätsabschlüssen angestrebt wird. Konstant bleibt, dass nur die Universität (nicht aber die Fachhochschule) berechtigt ist, den Doktorgrad zu verleihen.

Der erste anerkannte Abschluss an einer Hochschule ist bisher das Diplom bzw. der Magister Artium bzw. das I. Staatsexamen. Das Vordiplom bzw. die Zwischenprüfung, nach bisheriger Studienordnung meist zwischen vierten und sechstem Semester abzulegen, entspricht keinem anerkannten Abschluss; diese Form der Prüfung dient nur innerhalb der Universität als Beleg für den Erwerb von Grundkenntnissen in einem Fach. Das ändert sich nun mit der Studienreform; sie sieht je nach Fach drei bis vier Jahre für einen Bachelor vor. Dieser Abschluss wird von Seiten der Hochschule als berufstauglicher Abschluss im Bereich der Wirtschaft gesehen. Der Master von einem bzw. zwei Jahren soll hingegen stärker wissenschaftliche Kompetenzen vermitteln.

## Das Universitätssystem in Deutschland



### 3. ZIELE DER REFORMEN IM HOCHSCHULBEREICH

Seit den neunziger Jahren ist die Hochschulstrukturreform ein wesentliches Thema der Kultusministerkonferenz. Der geforderten Internationalisierung (die nicht nur den tertiären Bildungsbereich betrifft) entspricht man mit der Einführung internationaler Master- und Promotionsstudiengänge, mit der Implementierung von zweisprachigen Studiengängen und Doppeldiplomen, allgemein mit der Förderung von Kooperationen mit anderen Ländern. Um einen Europäischen Hochschulraum zu schaffen, wird der Bologna-Prozess fortgeführt und das European Credit Transfer System (ECTS) soll die Studierendenmobilität erleichtert. Die Ziele (auch der europaweiten Reformen) sind die Verkürzung der Ausbildungszeiten im Schul- und Hochschulbereich und die Möglichkeit für Studierende, ihre Ausbildung in verschiedenen Ländern zu erhalten. Das oben kurz skizzierte neu eingeführte Graduierungssystem mit Bachelor- und Masterstudiengängen soll das traditionelle System grundsätzlich bis zum Jahre 2010 ersetzen und für kürzere Studienzeiten sorgen. Gleichzeitig wird dadurch die geforderte stärkere Differenzierung in ein berufsqualifizierendes Studium (mit der Vermittlung wissenschaftlicher Grundlagen, Methodenkompetenz sowie berufsfeldbezogener Qualifikationen) und die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses umzusetzen versucht. Bei Masterstudiengängen soll zwischen forschungs- und anwendungsorientierten Studiengängen unterschieden werden. Zugleich sollen auch Fachhochschulen ausgebaut werden, die langfristig 40 Prozent der Studienbewerber aufnehmen sollen.

Der Qualitätssicherung der Studiengänge will man mit dem Ausbau der gestuften Studienstruktur, der Weiterentwicklung von Akkreditierung und Evaluation der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung beikommen. Die Akkreditierung von Studiengängen



erfolgt durch Akkreditierungsagenturen vor Ort, die vom Akkreditierungsrat (eine Stiftung, die im Auftrag der Länder operiert) zertifiziert werden.

Eine von Bund und Ländern gemeinsam gestaltete Bildungsberichterstattung (Nationaler Bildungsbericht – [www.bildungsbericht.de](http://www.bildungsbericht.de)) soll die Öffentlichkeit systematisch und umfassend über die Rahmenbedingungen und Resultate von Bildungsprozessen informieren. Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) soll die Bildungsstandards in Zusammenarbeit mit den Ländern normieren, überprüfen und weiterentwickeln; die Verabschiedung von Bildungsstandards (PISA-Studie etc.) soll somit zur Qualitätssicherung beitragen. Allerdings sind die Evaluationen nicht einheitlich geregelt.

Zudem sieht die europäische bzw. deutsche Bildungspolitik die Förderung von Exzellenzen vor: Durch die Schaffung von Exzellenzzentren, die Förderung von besonders Begabten in Schule und Hochschule und die Förderung herausragender Leistungen in Wissenschaft und Forschung möchte man die Forschung zu Innovationen, zu „weltweiter Spitzenforschung“ antreiben und dadurch den Wissenschaftsstandort Deutschland stärken. Diese Entwicklung geht einher mit der stärkeren Hochschulautonomie: Profilbildung der Universitäten, sowie die Stärkung des Auswahlrechts der Hochschulen bei der Hochschulzulassung sind die Wege, die in der Hoffnung gegangen werden, die Wissenschaft qualitativ voranzubringen.

Ein weiterer wichtiger Punkt steht im Fokus der Reformen: Die Durchlässigkeit der Bildungsgänge soll erhöht werden, um die Chancengerechtigkeit zu sichern, Bildung von sozialer Herkunft zu entkoppeln und Kompetenzerwerb zu ermöglichen.

Während nun bisher die Ziele der Bildungsreform im Universitätsbereich dargelegt wurden, beschäftigt sich der nächste Abschnitt mit dem Stand der Umsetzung des Bologna-Prozesses.

#### 4. STAND DER UMSETZUNG DER REFORMEN

##### *4.1. Reformen im Bereich der Abschlüsse Bakkalaureus und Master*

Unangetastet von den strukturellen Reformbemühungen bleiben bisher der Abschluss der Staatsprüfung in den Fächern Rechtswissenschaften, Medizin, Zahn-, Tiermedizin, Pharmazie, Lebensmittelchemie und für das Lehramt sowie Kirchliche Abschlüsse im Fach Theologie und Abschlussprüfung in den Musik-, Kunsthochschulen etc.

Die Daten des Hochschulkompasses der HRK können einen Überblick über den Stand der Umsetzungen geben. Um für die Zahlen der Germanistik einen Vergleichsparameter zu geben, sind auch noch die Gesamtzahlen angegeben:

	<b>1. Zyklus Einträge insgesamt</b>	<b>Magister Artium</b>	<b>Staats- examen</b>	<b>Lehramt</b>	<b>Diplom; Diplom (FH)</b>	<b>B.A./ Bakka- laureus</b>	<b>Master (2. Zyklus)</b>
<b>Alle Studien- gänge</b>	8745 (KMK: 11.492)	917	151	2445	1066; 596	3961, davon 1216 akkreditiert	2574, davon 1044 akkreditiert
<b>Germanistik</b>	57	17	0	17	1; 0	38; davon 4 akkreditiert	16; davon 0 akkreditiert

(Eigene Quelle; Stand: Juni 2007 nach dem Hochschulkompass)

Die Daten sind leider nicht leicht aufschlüsselbar; trotzdem können sie auch so als Richtwerte dienen: Etwa 70% der Studiengänge sind umgestellt auf den Bakkalaureus und Master. Allerdings sind von diesen Studiengängen nur sehr wenige akkreditiert. Im Vergleich zu den Gesamtstudienzahlen hinkt die Germanistik mit den Akkreditierungsverfahren deutlich hinter dem Durchschnitt her. Weiterhin gibt es etwa ein knappes Drittel an Studiengängen nach altem Modell (Magister Artium bzw. Lehramt).

Im allgemeinen Diskurs zur Studienreform bestehen weiterhin Grundsatzdiskussionen über eine Rückkehr zur alten Studienordnung und über einen vier Jahre umfassenden B.A.. Wie bereits öfters erwähnt, zeigen sich in der Umsetzung große Unterschiede in den einzelnen Ländern und an den einzelnen Hochschulen.

#### *4.2. Stand der Umsetzung der Reformen im Bereich der Promotion*

Den Bereich der Promotion berühren die Reformen nur zum Teil. Die Hochschulen regeln in den Promotionsordnungen Betreuungs- und Bewertungsverfahren. Seit 1998 verstärken sich strukturierte Formen: In 297 Graduiertenkollegs (davon 28 internationale Angebote), in 50 Internationalen Promotions-Programmen (DAAD / DFG), in 37 International Max-Planck Research Schools, in ca. 30 Graduate Schools sowie in ca. 20 Graduiertenschulen (Exzellenzinitiative) und in den Promotionsstudiengängen der Universitäten kann der Doktorgrad mit begleitenden Pflichtveranstaltungen im Sinne eines Studiengangs erlangt werden. Allerdings gibt es weiterhin keine Kreditpunkte (ECTS) für die Promotion und ebenso ist auch neben den strukturierten Doktorandenprogrammen die Individualpromotion möglich.

Die Bildungspolitik endet nicht mit der Hochschulpolitik. Immer stärker rückt die Weiterbildung nach den „üblichen Abschlüssen“ in den Blickpunkt: Die europaweit geforderte Weiterbildung unter dem Schlagwort „Lebenslanges Lernen“ erhält auch in Deutschland Gewicht und entwickelt sich zu einem eigenständigen Bereich im Bildungswesen. Diese Form der Weiterbildung betrifft alle Bereiche, die der allgemeinen, der beruflichen und der gesellschaftspolitischen Weiterbildung. Anbieter hier sind die Volkshochschulen, private Träger, Einrichtungen der Kirchen, Gewerkschaften, Parteien und Verbände, Betriebe, öffentliche Verwaltung, Elternschulen, Familienbildungsstätten, Akademien, Fachschulen, Hochschulen sowie Fernlehrinstitute. Aber auch Funk und Fernsehen werden dazu gerechnet. Die Darstellung dieses Bereichs würde allerdings den Rahmen des Tagungsthemas sprengen.

## LITERATUR

- Avenarius, Hermann et al. (2003): Bildungsbericht für Deutschland – Erste Befunde (im Auftrag von der KMK). Opladen.
- Bildungsbericht (online abrufbar <http://www.bildungsbericht.de/>; zuletzt abgerufen am 31.10.07).
- BMBF (2004): Bildung in Deutschland. Grundstruktur des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland. Bonn/Berlin.
- BMBF (2005): Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Endbericht: Vorgelegt am 28. Februar 2005. (online abrufbar [http://www.bmbf.de/pub/bachelor\\_u\\_master\\_im\\_bolognaprozess\\_in\\_eu.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bachelor_u_master_im_bolognaprozess_in_eu.pdf); zuletzt abgerufen am 31.10.07).
- BMBF/KMK (2006): OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick“. Wesentliche Aussagen in der Ausgabe 2006 (online abrufbar [http://www.bmbf.de/pub/bildung\\_auf\\_einen\\_blick\\_06\\_wesentliche\\_aussagen.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildung_auf_einen_blick_06_wesentliche_aussagen.pdf); zuletzt abgerufen am 31.10.07).
- BMBF/KMK: Bologna-Prozess Nationaler Bericht 2005 bis 2007 für Deutschland von KMK und BMBF (online abrufbar: [http://www.bmbf.de/pub/nationaler\\_bericht\\_bologna\\_05-07.pdf](http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_bologna_05-07.pdf); zuletzt abgerufen am 31.10.07).
- BMBF/KMK (2007): Zweiter Bericht zur Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses von KMK und BMBF. Nationaler Bericht 2007 für Deutschland (online abrufbar [http://www.bmbf.de/pub/nationaler\\_bericht\\_bologna\\_2007.pdf](http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_bologna_2007.pdf); zuletzt abgerufen am 31.10.07).
- DAAD: Auf dem Weg zur internationalen Hochschule. Drittes Aktionsprogramm des DAAD 2004-2010 (online abrufbar <http://www.daad.de/de/download/aktionsprogramm.pdf>; zuletzt abgerufen am 31.10.07).
- HRK: Hochschulkompass. [www.hochschulkompass.de](http://www.hochschulkompass.de) (zuletzt abgerufen am 31.10.07).
- Hochschulrahmengesetz (<http://bundesrecht.juris.de/hrg/BJNR001850976.html>; zuletzt abgerufen am 31.10.07).
- KMK (Hg.) (2006): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2005. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa, Bonn.
- Nuissl, Ekkehard/Pehl, Klaus (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) (2000): Non formal Adult Education in Germany, Bonn.
- Schaub, Horst/Zenke, Karl G. (2000): Wörterbuch Pädagogik, München.

# SCHUL- UND HOCHSCHULSYSTEM IN FRANKREICH – EINE SKIZZE

*Martine DALMAS (Paris)*

Bei jeder Wahlkampagne wird festgestellt, dass Schule und Hochschule in Frankreich erneuerungsbedürftig sind. Es erscheinen jedes Jahr viele Bücher, die das Problemfeld ‚Schule‘ kritisch untersuchen und Alarm schlagen. Wenn sich in den letzten Jahrzehnten auch einiges getan hat, sowohl strukturell als auch inhaltlich, ist es nicht immer im Sinne einer Verbesserung der Lehr- und Lernbedingungen und der erwarteten Ergebnisse geschehen. An den Schulen hat der Französischunterricht zugunsten der mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer weitgehend an Prestige verloren, und auch nach einem literarisch-philosophischen Abitur bringen viele Erstsemestler nicht immer die nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten mit auf die Universität. Für das Germanistik-Studium gibt es – wie bei den meisten Studiengängen – keine Zulassungsbeschränkungen, aber es werden nach wie vor Schreibfertigkeiten erwartet, die schon früher erworben und geübt worden sind. Die folgende Darstellung des Schul- und Hochschulsystems soll einen ersten Einblick in das Problemfeld liefern und als eine Art Einleitung zu den anderen Beiträgen zur Lage in Frankreich fungieren.

## 1. STRUKTUR DES SCHULSYSTEMS

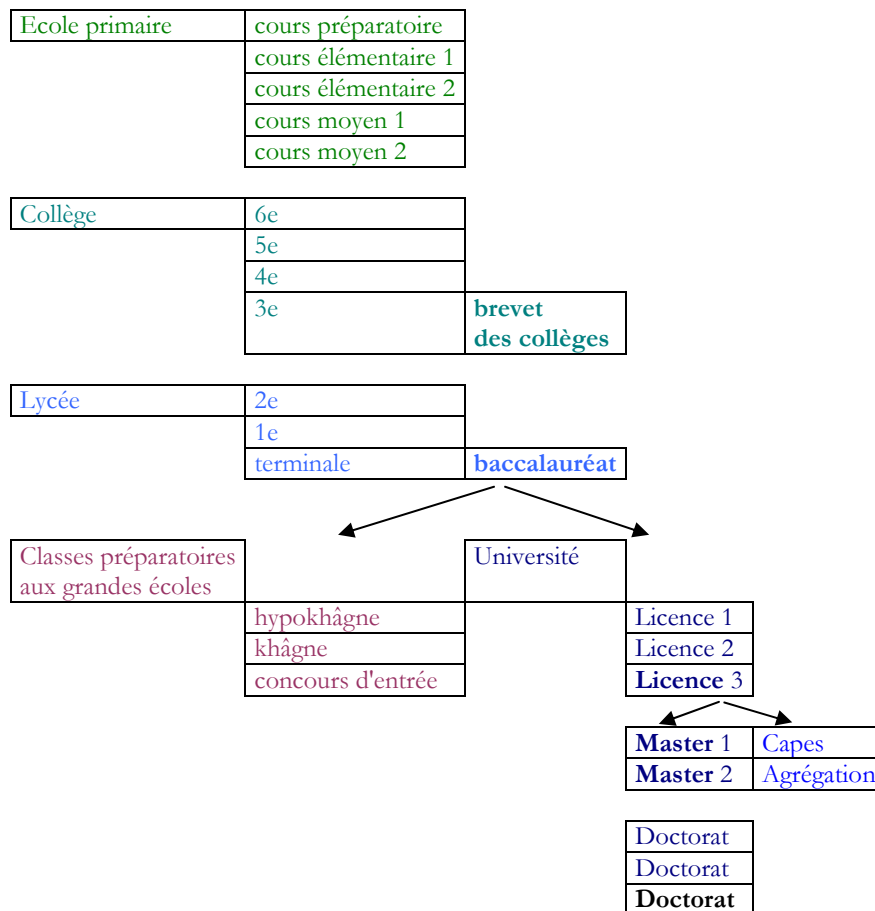
Das Schulsystem umfasst in Frankreich für die Primär- und Sekundarstufe insgesamt 12 Klassen: fünf in der Grundschule und sieben (4 + 3) im *collège* und im *lycée*. Seit den 70er Jahren kommen nach den fünf Jahren Grundschule alle Schüler ins *collège* (daher die Bezeichnung „*collège unique*“), die meisten besuchen anschließend das Gymnasium, wo sie sich auf das Abitur vorbereiten. Da die angestrebte Quote der Abiturienten 80% betragen soll, sind in den letzten 15 Jahren zusätzliche Abiturtypen mit berufsorientiertem oder technologischem Profil geschaffen worden.

Nach dem Abitur wird ein kleiner Teil der Abiturienten (über ein ziemlich strenges Auswahlverfahren) zu den „*classes préparatoires aux Grandes Écoles*“ (Vorbereitungsklassen auf die ‚Elitehochschulen‘) zugelassen, während die anderen auf die Universität gehen. Abiturienten mit einem berufsorientierten oder technologischen Abitur haben die Möglichkeit, sich an einem *lycée* weiterzuspezialisieren (Abschluss: BTS / *brevet de technicien supérieur*) oder sich an einer technologischen Hochschule (IUT / *Institut universitaire de technologie*) auf einen Beruf vorzubereiten. Wer es in den anspruchsvollen *classes préparatoires* nicht schafft (es werden dort nach wie vor mehrere Fächer unterrichtet), kann zur Universität wechseln, wobei die erbrachten Leistungen in dem zum Studium gewählten Fach in der Regel anerkannt werden.

Folgendes Schema veranschaulicht die Struktur des französischen Schul- und Hochschulwesens<sup>1</sup>:

---

<sup>1</sup> Ich beschränke mich hier auf die Universitäten, die für unser Anliegen die einzig relevante Form sind.



## 2. ABSCHLUSSPRÜFUNGEN IN DER SEKUNDARSTUFE

Die Schüler verlassen jede Stufe nach einer Prüfung bzw. einem Diplom:

- *Collège*: „brevet des collèges“
- *Lycée*: „baccalauréat“ („bac“), mit unterschiedlichen Richtungen und Schwerpunkten. Ein Teil der Prüfung wird ‚vorgezogen‘ und findet am Ende der 11. Klasse („première“) statt; Französisch gehört zu den Fächern, in denen die Prüfung vorgezogen wird.

In allen Abiturklassen wird Philosophie unterrichtet, bis zu 8 Stunden in der Woche.

Während beim literaturorientierten Abitur in der Abiturklasse noch "littérature" unterrichtet wird (4 Wochenstunden), gibt es bei den anderen Abiturtypen (Mathematik und Naturwissenschaften; Wirtschaft) in der Abiturklasse keinen Französischunterricht mehr.

Diese Angaben sind wichtig, denn es werden in diesem Unterricht jeweils die Schreibübungen trainiert, die später auch an der Uni verlangt werden.

### 3. DIE NEUREGELUNG AN DEN UNIVERSITÄTEN

Seit 2005 ist im Rahmen des so genannten „Bologna-Prozesses“ das dreistufige System „Licence-Master-Doctorat“ (Bachelor-Master-Doktorat) an allen Universitäten des "europäischen Teils" Frankreichs eingerichtet worden. Überseegebiete (Réunion und Antilles-Guyane) verfügen über mehr Zeit und dürfen die Reform etwas später einführen.

Interessant ist die Bezeichnung der Neugestaltung der Studiengänge: Sie hieß anfangs „3-5-8“, dann aber „LMD“ („licence, master, doctorat“) – denn es ging darum, auf die drei Abschlüsse hinzuweisen, und nicht auf die Anzahl der Jahre.

Die Neuregelung hat in Frankreich einiges an Neugestaltung bewirkt, jedoch keine tief greifende Umstrukturierung, denn die alten Studiengänge waren bereits dreigestuft und weitgehend modularisiert, was schon mit einer relativ großen Anzahl an Prüfungen einherging. Das Notensystem ist das alte geblieben (20 Punkte, mit 10 ist die Prüfung bestanden) und Befürchtungen, wie sie etwa in Deutschland aufkommen und bis heute zu hören sind, gibt es nicht: Nicht alle Studierenden bestehen den Bachelor innerhalb der drei vorgesehenen Jahre und diejenigen, die schon nach dem Bachelor ins Berufsleben wollen, brauchen meistens eine akademische Zusatzqualifikation.

Die Vorbereitung auf die Lehramtsprüfungen erfolgt, was den wissenschaftlichen Teil betrifft, an den Universitäten. Der (sehr geringe) didaktische Teil wird von den *IUFM* („Instituts Universitaires pour la formation des maîtres“) durchgeführt. Die Lehramtsprüfungen, *CAPEs* („certificat d'aptitude professionnelle à l'enseignement secondaire“) und *agrégation*, sind Wettbewerbe („concours“), die zentral organisiert werden und bei denen jedes Jahr nur eine beschränkte Anzahl an Plätzen angeboten wird. Mit beiden Wettbewerben werden Lehrer für die Sekundarstufe ausgewählt, mit der *agrégation* ist ein Titel („agrégé“) – und ein höheres Gehalt – verbunden. Für das *CAPEs* braucht man das *Licence*-Niveau, für die *agrégation* das Master1-Niveau.

Doppelstudiengänge, die im Rahmen des Bologna-Prozesses problemlos eingeführt werden können, bleiben in Frankreich immer noch eine Ausnahme. Aber auch wenn das „Ein-Fach-System“ sich nicht so schnell wegdenken lässt, haben einige Universitäten den neuen Weg eingeschlagen und bieten – neben dem nunmehr fast traditionell gewordenen Studiengang *Langues étrangères appliquées* (zwei Fremdsprachen, Jura und Betriebswirtschaftslehre) – Studiengänge mit zwei Fächern an. Dies führt meistens zu einem Zuwachs der Studentenzahlen, der manche bedrohten germanistischen Institute vor der Schließung schützen könnte. Solche Fächerkombinationen sind: Germanistik und Französisch, Germanistik und Geschichte, Germanistik und Jura, Germanistik und Philosophie (Masterstufe).

### 4. SCHLUSSWORT

Die Reform, die mit dem Bologna-Prozess eingeleitet wurde, hat sich auf eine Neuregelung der Studiengänge an den Universitäten beschränkt und hat die *Grandes Écoles*, die „Elite-Hochschulen“, kaum berührt. Das Zulassungsverfahren (durch einen *concours*) und die Anforderungen der *Grandes Écoles* sind unverändert geblieben, und die Vorbereitungsklassen (*classes préparatoires*), die sich die besten Schüler aussuchen dürfen, werden nach wie vor als Konkurrenz zu den Universitäten

betrachtet. Sowohl in den *classes préparatoires* als auch an den *Ecoles* ist – zumindest in der Germanistik – die Sprachwissenschaft nicht vertreten und der Unterricht ist stark literarisch und philosophisch orientiert. In einer solchen Situation ist es nicht verwunderlich, dass die traditionellen Schreibformen, die schon für das literarisch-philosophische Abitur eine entscheidende Rolle gespielt haben, weiterhin im Zentrum stehen und auch für Forschungsarbeiten relevant bleiben.

Welche Schreibanforderungen an den Universitäten gelten und wie sich die jeweiligen Textsorten charakterisieren lassen, zeigen die Beiträge von Hélène Vinckel und Eric Chevrel in diesem Band. Der Beitrag von Gottfried Marschall (ebenfalls in diesem Band) vermittelt einen kritisch-reflektierenden Blick auf viele hier nur flüchtig angesprochene Aspekte.

# DAS ITALIENISCHE SCHULSYSTEM UND SEINE SCHRIFTLICHEN ANFORDERUNGEN

*Paola MINUCCI (Florenz)*

In diesem Beitrag wird eine kurze Beschreibung des italienischen Schulsystems vorgelegt (1.), gefolgt von der Darstellung der schriftlichen Anforderungen für Italienisch als Muttersprache (2.1.) und Deutsch als Fremdsprache (2.2.).

## 1. DAS ITALIENISCHE SCHULSYSTEM

Die erste für Italien bedeutungsvolle Reform wurde im Jahr 1923 von Giovanni Gentile initiiert. Die Gentile-Reform, die vor allem auf der Idee eines zentralisierten Systems beruhte, das den Schülern von Mailand bis Palermo die gleiche Ausbildung garantieren sollte, ließ das folgende Bild des modernen italienischen Schulsystems entstehen:

Grundschule	1.Jahr	
	2.Jahr	Prüfung
	3.Jahr	
	4.Jahr	
	5.Jahr	Prüfung

Naturwissenschaftliche Ausrichtung	Klassisch-humanistische Ausrichtung
Berufsschule (2 bis 5 Jahre)	Gymnasium (5 Jahre <i>ginnasio</i> + 3 Jahre <i>liceo</i> )

Das Jahr 1963 markiert einen weiteren Meilenstein in der Entwicklung des italienischen Schulsystems, dank der Erhöhung der Schulpflicht auf 14 Jahre und dem Entstehen der sogenannten „vereinigten“ Scuola Media. Nach der entsprechenden Ministerialverordnung (vom 24.04.1963) haben seitdem alle Schüler nach der Grundschule drei Jahre lang die Scuola Media (Mittelschule) zu besuchen, um erst danach unter Berufsschule, Realschule und Gymnasium wählen zu können.

Ein weiteres Wendejahr für die Schule, genauer für deren Vorstufe, stellte das allgemeine Reformjahr 1968 dar: Der Kindergarten wurde zum ersten Mal als staatliche Schuleinrichtung anerkannt. Die pflichtgemäße Einschulung der Kinder blieb allerdings (bis auf den heutigen Tag) auf das 6. Lebensjahr und die erste Klasse der Grundschule festgelegt. 1970 erfolgte die gesetzliche Einführung des Ganztagschulkonzepts in der Grundschule. Diese Einführung enthielt, zusammen mit den weiteren Reformen dieser Jahre, die Zielsetzung eines sozial gerechten Bildungsangebots für die gesamte Bevölkerung, realisiert durch ein Schulmodell, das allen Schülern gleiche Bildungsmöglichkeiten garantieren sollte. Vom Reformtrend des 20. Jahrhunderts profitierte der Sekundarbereich am wenigsten, indem keine der geplanten Gesetzgebungen richtig griff. Stattdessen blühten Ende der 70er Jahre die so genannten „Maxi-Experimente“ auf, d.h. Neuheiten



wurden in die veralteten Curricula eingeführt, die nicht mehr den Bedürfnissen der modernen Gesellschaft und der jüngeren Generation entsprachen (ein neusprachliches Gymnasium existierte damals in Italien z.B. nur an privaten Schulen). Ab dem Reformjahr 1968 durften Lernende nicht nur nach dem Gymnasium, sondern auch nach erfolgreichem Abschluss anderer Schultypen, deren Curriculum fünf Jahre dauerte und mit einer Abiturprüfung endete, die Universität besuchen.

In den 80er Jahren versuchte das Kultusministerium, die Ausweitung der Maxi-Experimente durch zentralisierte experimentelle Curricula zu ersetzen, die diesmal direkt vom Ministerium gefördert und kontrolliert wurden.

Die 90er Jahre stellten die Auseinandersetzung mit dem Thema „Schulautonomie“ in den reformatorischen Vordergrund, wodurch 1997 die Verabschiedung des Gesetzes über die Autonomie erzielt wurde. Seitdem kann und muss jede Schule eine eigene Organisation vorweisen und eigene Curricula anbieten, die von den Ministerialprogrammen bis zu 15% abweichen können.

Seit dem Jahr 2001 hat sich, trotz des Versuchs der damaligen Bildungsministerin Letizia Moratti, die Schule grundsätzlich zu reformieren, die Struktur des italienischen Schulsystems nicht mehr wesentlich verändert. Allerdings erfolgte eine in unserem Zusammenhang interessante Veränderung im Bereich der Fremdsprachendidaktik: Der Englischunterricht wurde auf das erste Jahr der Grundschule vorverlegt, eine zweite Fremdsprache wurde ab dem ersten Jahr der Scuola Media eingeführt. Dazu gesellten sich eine Reform der Abiturprüfung sowie die Erhöhung der Schulpflicht auf das Alter von 16 Jahren.

Das gegenwärtige italienische Schulsystem kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

Altersstufe 3-6	Scuola Materna (Kindergarten) Dauer: 3 Jahre		
Primarbereich			
Altersstufe 6-11	Scuola Elementare (Grundschule) Dauer: 5 Jahre		
Sekundarbereich I			
Altersstufe 11-14	Scuola Media (Mittelschule) Dauer: 3 Jahre		
Sekundarbereich II			
Altersstufe 14-19	Istituto Professionale (Berufsfachschule) Dauer: 3 (+2) Jahre	Istituto Tecnico (Berufliches Gymnasium) Dauer: 5 Jahre	Liceo (Gymnasium) Dauer: 5 Jahre

Im Rahmen der zentralisierten Ausrichtung bemüht sich die italienische Schule, die Mittel für den Erwerb einer qualifizierten Ausbildung zu garantieren. Bemerkenswert ist in dieser Hinsicht eine Neuorientierung auf europäischer Ebene. Das Kultusministerium fördert unterschiedliche Aktivitäten in der Partnerschaft mit europäischen Schulen und Institutionen (Wettbewerbe, Schüleraustausche, gemeinsame Projekte, EU-Projekte). An vielen Schulen werden Studierende auf Schulumt und ausgebildete Lehrer aus verschiedenen EU-Ländern in Austauschprojekte aufgenommen. Ein angestrebtes Ziel liegt darin, ein flexibleres Schulsystem zu schaffen, das es den Schülern ermöglichen soll, für eine bestimmte Zeit die Schule in einem anderen EU-Land zu besuchen.

### *2.1. Schriftliche Anforderungen für Italienisch als Muttersprache*

Grundlegendes pädagogisches Modell für die Grundschule Italiens stellt die so genannte „globale Methode“ nach dem französischen Pädagogen Célestin Freinet dar. Es handelt sich um eine aktive, lernerzentrierte Methode, die den Gebrauch und die Integration der unterschiedlichen Fertigkeiten fördert, vor allem Lesen/Schreiben und Sprechen/Lesen/Schreiben.

Die Methode geht von der Einheit Text aus. Texte werden hier sowohl in ihrer Ganzheit betrachtet, als auch in ihren einzelnen Bestandteilen analysiert. So wird, um ein konkretes Beispiel einer möglichen Vorgehensweise zu nennen, gleich in der ersten Klasse ein Satz auf einem Plakat visualisiert und vorgelesen. Daraufhin schreiben die Schüler den Satz in ihre Hefte, während der Lehrer ihn zeitgleich auf die Tafel überträgt. In der letzten Phase dieses Lernvorgangs wird der Satz noch einmal gelesen und mit einer Zeichnung verknüpft, damit die Schüler ihn zu Hause wieder erkennen und lesen können. Diese Aktivität erlaubt zugleich eine analytische Arbeit, die die Lautunterscheidung, die Grammatik und die Syntax einbezieht. Der aus den einzelnen Sätzen nach und nach erarbeitete Gesamttext wird abschließend als Modell genutzt, um eigenständige Texte in Einzelarbeit schreiben zu können.

Der Text kann auch Anlass sein, um über ein bestimmtes Thema zu sprechen. Die von den Schülern ausgesprochenen Sätze werden von der ganzen Klasse aufgeschrieben. Diese Übung, eine Art lautes Denken, hilft dabei, die Gedanken zu strukturieren und auf die Kohäsion und Kohärenz des Textes zu achten.

In der Mittelschule wird die Schreibkompetenz weiterhin durch Textarbeit gefördert, indem authentische Texte aus verschiedenen Textsorten gelesen und analysiert werden (vor allem Märchen, Autobiografien, Tagebücher und Briefe).

Auch auf dem Gymnasium werden Schüler mit Textarbeit konfrontiert, und zwar aus der Perspektive der kommunikativen Kompetenz in Bezug auf unterschiedliche Textsorten, wobei drei Textarten bevorzugt behandelt werden: Brief, Zeitungsartikel, argumentative Texte.

### *2.2. Schriftliche Anforderungen für Deutsch als Fremdsprache*

Deutsch wird vor allem als zweite Fremdsprache in der italienischen Scuola Media unterrichtet und als zweite oder dritte Fremdsprache im Sekundarbereich II.

In der Scuola Media wird - nach der Moratti-Reform - die zweite Fremdsprache zwei Stunden pro Woche unterrichtet, was insgesamt also maximal 66 Stunden pro Jahr ausmacht.

Das Ministerium ([www.pubblica.istruzione.it/nomativa/2003/allegati/indicazioni\\_media\\_05\\_03.pdf](http://www.pubblica.istruzione.it/nomativa/2003/allegati/indicazioni_media_05_03.pdf)) gibt kaum Hinweise auf die schriftliche Sprachkompetenz, die Schüler am Ende der Scuola Media erworben haben sollen. Seit dem *Projet Lingue 2000* (Gesetz N. 440/1997), auf dessen Grundlage das Erlernen einer zweiten Fremdsprache in allen Schultypen gefördert und die Fortbildung der Fremdsprachenlehrer realisiert wurde, bezieht man sich in der Unterrichtspraxis im Allgemeinen auf die im Europäischen Referenzrahmen enthaltenen Hinweise und Richtlinien. Ihnen zufolge sollen Schüler am Ende der Scuola Media das Niveau A2 erreicht haben.

Die allgemein bekannten Hinweise des Europäischen Referenzrahmens (<http://www.eui.eu/LINGUE/PDFs/GERMAN%20CEFR.pdf>) hinsichtlich der schriftlichen Sprachkompetenz sind hingegen detaillierter ausgeführt. Diesen Hinweisen entsprechend sind inzwischen auch die meisten Lehr- und Lernmaterialien gestaltet worden und die Lehrerinnen und Lehrer richten sich im Allgemeinen danach.

Da das Hauptziel der Scuola Media darin besteht, die mündliche Sprachkompetenz zu fördern, soll auch die schriftliche Produktion vor allem dazu dienen, die Fähigkeit zur Kommunikationssprache auszubauen. Hauptthemen umfassen dabei das Alltagsleben der Jugendlichen, wie z.B. Freunde, Hobbies, Sportarten, Musik, Familie, Schule, Urlaub. Die schriftliche Sprache soll vorrangig zur Festigung von grammatischen Strukturen, von Wortschatz und Redewendungen eingesetzt, die Schüler dazu befähigt werden, kurze schriftliche Texte zu produzieren, in denen sie den erworbenen Wortschatz anwenden: Notizen, Postkarten, kurze Briefe; im Allgemeinen einfache Texte über Alltagsthemen und die eigenen Interessengebiete. Die ersten schriftlichen Produktionen betreffen die vorher mündlich behandelten Themen.

Es folgen zwei Beispiele unterschiedlicher Textarten, die von Schülern einer Scuola Media verfasst wurden.<sup>1</sup> Das erste Beispiel (a.-c.) betrifft die Kommunikationssituation „Vorstellung“: Schüler einer ersten Klasse wenden sich (real oder fiktiv) an Schüler einer deutschen Klasse:

- a. Ich heiße Tommaso B. Ich bin elf. Ich komme aus Italien. Ich wohne in Prato. Meine hobbies sind basketball, Fahrrad fahren, Sky fahre, male und computer spile. Ich lerne Deutsch, Englisch und Italienisch.
- b. Ich heiße Marco G. Ich bin zwölf. Ich komme aus Italien. Ich bin in der 1A. Fußball, Wrestling und Moto sind meine Hobby. Meine Lieblingsfach sind Deutsch, Englisch und Gymnastik. Blau, Rot, Schwarz und Weiß sind meine farben.
- c. Ich bin Federico. Ich habe / bin elf. Ich mag Dragonball. Ich spiele Fußball in der La Querce. Meine favourite Fußballteam ist Milan und Manchester United.

Das zweite Beispiel ist ein kurzer Aufsatz, der von einem Schüler im 3. Jahr der Scuola Media verfasst wurde.

#### Schulsystem

Mit 6 Jahre gehen die Kinder in die Grundschule. Sie dauert 5 Jahren. Mit 12 Jahre gehen di Kinder in di Mittel schule. Sie dauert 3 Jahre. Die Junge und Madchen gehen in der Gymnasium. Er dauert 5 Jahre. Mit 20 Jahre gehen die Junge und Madchen gehen in die Universität. Sie dauert 3 oder 5 Jahre. Im Italien gehen di Noten von 4 bis 10.

Die Förderung der schriftlichen Kompetenz im Sekundarbereich II Italiens lässt sich schwer auf einen Nenner bringen, weil die Curricula je nach Schultyp (altsprachliches, neusprachliches oder naturwissenschaftliches Gymnasium; Fachschulen usw.) sehr unterschiedlich gestaltet sind, was sich nicht zuletzt auch in den zur Verfügung gestellten Unterrichtszeiten widerspiegelt. Deutsch kann zweite oder dritte Fremdsprache sein, seltener ist es erste Fremdsprache. Die Curricula sehen vor, dass die zweite Fremdsprache drei bis fünf Stunden pro Woche unterrichtet wird (d.h. 99 bis 115 Unterrichtsstunden pro Jahr/495 bis 825 Stunden in fünf Jahren), die dritte Fremdsprache fünf Stunden pro Woche, aber erst ab der 3. (d.h. bei Durchzählung der Schuljahre der 11.) Klasse (165 Stunden pro Jahr/495 Stunden in drei Jahren).

Um das allgemein angestrebte B2-C1-Niveau zu erreichen, wird zur Förderung der schriftlichen Kompetenz rezeptive wie produktive Arbeit an bestimmten Textarten geleistet. Am häufigsten werden dabei lyrische Texte behandelt, aber auch unterschiedliche (informelle und formelle)

---

<sup>1</sup> Bei der Gelegenheit bedanke mich bei den KollegInnen der Scuola Media „Pier Cironi“ und des Liceo Scientifico „Niccolò Copernico“ (Prato), die mir freundlicherweise sämtliche in diesem Beitrag vorgelegten Textbeispiele zur Verfügung gestellt haben.

Briefformen, Tagebücher, Märchen und Zeitungsartikel. Ausgewählte Textsorten werden dabei als Ausgangseinheit für die individuelle schriftliche Textproduktion verwendet, wie die beiden folgenden Beispiele vorführen. Das erste Beispiel ist ein von einer Schülerin verfasster Text, der dem Muster „Leserbrief“ folgt.

14. März 2007

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Bezug auf Ihre Anzeige vom 23. Februar auf der Bild-Zeitung, möchte ich meine Meinung erzählen.

Sie hat geschrieben dass ältere Leute allein sind uns so es ist besser, wenn sie im Altersheim leben.

Ich würde gerne etwas dazu sagen, und zwar ich bin für Altersheime weil die älteren Leute zusammen leben kann, aber man darf außerdem nicht vergessen dass ältere Leute verlassen fühlen könnten.

Ich bin davon überzeugt, dass über alles die Verwandten ältere Leute sehr oft besichtigen sollten. Ich bezweifle, dass man niemals die Zeit für eine Besuch finden kann.

Es ist sehr skandalös!!

Zum Schluss möchte ich sagen dass man über dieses Thema denken soll

Elisa

Im zweiten Beispiel (a.-b.) geht es um die Realisierung der modernen Textsorte „SMS“ in der Fiktion eines Kommunikationsaustausches zwischen einem Werther unserer Tage und zwei Schülerinnen:

- a. Hallo Ila,  
alles ist hier Heiterkeit...ich bin allein aber ich fühle die Natur...ihre Mannigfaltigkeit...ich fühle auch die Anwesenheit von Gott...aber ich kann nicht dir alles beschreiben...so grüsse ich dich...dein Werther

Hallo!

Ich bin ans Meer. Die Sonne scheint! Das ist sehr kalt. Ich bin hier mit meinen Freunden und ich habe viel Spaß.

Jetzt muss ich gehen...bis bald Küsse

- b. Hallo meine süße! Alles ist hier einmalig! Die Natur wie gefällt mir! Die Wasser Die Vogel! Du müsstest mit mir sein! Warum kommst du nicht? Viele Grüßen Martina

Hallo Liebel! Ich komme gern mit dir. Wo bist du? Ich bin hier in der Stadt und ich lerne. Ich höre nur Auto fahren. Ich brauche auch frische Luft. Ich komme. Küsse bis bald Giulia

## LITERATUR

Alfieri, Renato/Campo, Vincenzo (2002): Leggendo Scrivendo. Bologna.

Dinsel, Sabine/Reimann, Monika (2000): Fit fürs Zertifikat Deutsch: Tipps und Übungen.  
Donauwörth.

Hantschel, Hans-Jürgen/Krieger, Paul (2000): Mit Erfolg zur MSP. Berlin.

Council of Europe (2001): Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assesment. Cambridge.

Marks, Helga Maria/Marks, Friedhelm/Minucci, Paola (2006): Alles klar! Milano.

Motta, Giorgio (2002): Wir. Torino.

Parodi, Enrico/Foscato, Jana (2002): Perchè aspettare? Nuove tipologie di scrittura. Genova.

Pascoletti, Carlo (2005): Imparare a scrivere. Brescia, vol. 2.

Semeraro, Angelo (1999): Il sistema scolastico italiano. Roma.

# ZUR STRUKTUR DES BILDUNGSSYSTEMS IN ITALIEN: DAS HOCHSCHULWESEN

*Marianne HEPP (Pisa)*

Die Jahre um den Millenniumswechsel haben einige grundlegende Veränderungen im universitären Bildungssystem Italiens mit sich gebracht. Die letzte entscheidende Umstellung wurde durch die 2001-02 in Kraft getretene, auf der Grundlage des gesamteuropäischen Bologna-Prozesses ablaufende italienische Hochschulreform erzielt. Diese Reform stellte allerdings kein völlig isoliertes Ereignis dar, sie fügte sich vielmehr in schon Jahre zuvor eingeleitete Modernisierungsprozesse ein, von denen in erster Linie die größere Autonomie der Hochschulen, die Einführung des Numerus clausus (laut Gesetz 264/2.8. 1999 auf nationaler Ebene)<sup>1</sup>, die Eröffnung der Promotionsstudiengänge (1984), die Förderung der Mobilität durch den Ausbau der internationalen Beziehungen in Erasmus-Sokrates-Programmen sowie die Änderung der universitären Zugangsregelungen nach Gymnasialart<sup>2</sup> zu erwähnen sind. Die Hochschulreform selbst (s.u.) brachte dann vor allem das zweistufige System von Studienabschlüssen und – damit teilweise zusammenhängend – ein differenzierteres Studienangebot, die Quantifizierung nach Leistungspunkten (ECTS), die Modularisierung der Kurse, die Aufteilung des Studienjahrs in Semester und die Evaluierung von Lehre und Forschung mit sich: Allesamt Studien- und Bewertungsformen, die in erster Linie dazu dienen sollen, die Vergleichbarkeit der Studiengänge und die Möglichkeiten eines Hochschulwechsels über die Landesgrenzen hinaus zu fördern.

In der Folge soll das Hochschulwesen Italiens (1.) mit seinen gängigen Lehrformen (2.) im Überblick vorgestellt werden.

## 1. HOCHSCHULLANDSCHAFT UND STUDIENAUFBAU

Zum besseren Verständnis für die Zusammensetzung des gegenwärtigen italienischen Hochschulsystems und zur Einschätzung der Bedeutung der eingangs erwähnten, teilweise umwälzenden Neuerungen für dasselbe, soll dieser Überblick auch die wichtigsten geschichtlichen Momente und einige damit zusammenhängende Traditionen des akademischen Lehrens im Lande mit einbeziehen.

---

<sup>1</sup> Teilweise schon vor, spätestens seit der offiziellen italienischen Gesetzgebung 1999 ([www.miur.it/iniziati1999/legacessi.htm](http://www.miur.it/iniziati1999/legacessi.htm)) führten Studienfächer wie Human- und Veterinärmedizin, Pflegewissenschaften (in Italien an einen Hochschulabschluss gebundenen Berufe im Bereich der Krankenpflege), Architektur usw. Zulassungsbegrenzungen ein. Durch Numerus clausus wird auch der Zugang zur Lehrerbildung für die Primär- und Sekundärstufe (Scienze della formazione primaria; Scuole di Specializzazione per l'insegnamento secondario) begrenzt. Insgesamt ist derzeit fast ein Drittel der Studiengänge Italiens durch die Zulassungsbeschränkung geregelt ([www.studenti.it/universita/orientarsi/numero\\_chiuso.php](http://www.studenti.it/universita/orientarsi/numero_chiuso.php)), wobei Eignungstests landesweit eine wichtigere Rolle als die Abiturnote spielen.

<sup>2</sup> Bis 1970 ca. konnte man z.B. nur mit dem Abiturzeugnis eines humanistischen Gymnasiums Italienische Philologie an einer Facoltà di Lettere studieren.

### 1.1. Etappen der Geschichte des italienischen Hochschulwesens

Italien, zu Recht als „Mutterland der Universitäten“ (Berning 2002: 5) bezeichnet, erfuhr im elften Jahrhundert (vermutlich 1088, die genaue Jahreszahl ist umstritten) mit Bologna seine erste Universitätsgründung, was gleichzeitig auch die älteste Institution dieser Art in Europa darstellt. Die Zahl der italienischen Universitätsgründungen stieg daraufhin kontinuierlich an: Nach Modena (1175) folgten im 13. Jh. drei Städte dem Vorbild Bolognas (1222 Padua, 1224 Neapel, 1246 Siena), im 14. Jahrhundert fünf (1303 Rom, 1308 Perugia, 1343 Pisa, 1349 Florenz, 1361 Pavia), im 15./16. Jh. sechs (1404 Turin, 1444 Catania, 1512 Parma, 1540 Macerata, 1548 Messina, 1562 Sassari). Neben diesen bedeutenden Universitäten wurden nach und nach auch kleinere gegründet, so dass um 1500 schon an die zwanzig elitäre Bildungsstätten im Lande eingerichtet waren.

Die italienischen Universitätsgründungen hingen eng mit der seit dem 11. Jahrhundert ständig zunehmenden Machtposition der italienischen Städte zusammen. Durch deren wirtschaftliches und politisches Erstarken und die daraus hervorgehende berufliche Differenzierung wuchs der Bedarf an Wissenschaftlern und Gelehrten, welche die dafür benötigten Qualifikationen besaßen und vermitteln konnten. Die Städte gründeten Universitäten oder weiteten bisherige Schulen zu Universitäten aus, wobei sie den Klöstern (und damit zusammenhängend dem Adel) ein Jahrhunderte altes Bildungsmonopol abstreitig machten, um es in die Hände des Bürgertums zu übergeben und es von der traditionellen Schreib- und Verwaltungsvermittlung auf die ganze mittelalterliche Bandbreite der Wissenschaften (Rechtskenntnisse, Medizin, artes liberales und Theologie) auszuweiten.

Obgleich von den Städten mit ihrem neu aufgekommenen, selbstbewussten Bürgertum gegründet und finanziert, gelang es den frühen Universitäten von Anfang an, ein ziemlich hohes Maß an Autonomie zu erringen. Sie sicherten sich durch Verträge ab, als Gegenleistung für ihr Sorgen um Ausbildung und Wissenschaft keine oder möglichst wenig Einmischung von städtischer und kirchlicher Seite erfahren zu müssen. In Selbstverwaltung entschieden die Universitäten vor allem über die Aufnahme neuer Professoren (darunter Geistliche wie Laien) und Studenten, über innere Normen und Studienregelungen, über Inhalte und Formen der Lehre.

Gegenwärtig kann Italien fast 90 Universitäten und Einrichtungen mit Universitätsrang aufweisen<sup>3</sup>:

- 54 staatliche Universitäten
- 14 private, staatlich anerkannte Universitäten
- 3 politecnici; staatliche technische Hochschulen
- 10 istituti superiori per l'educazione fisica (ISEF); Sporthochschulen
- 3 scuole superiori; Kollegs mit Zusatzvorlesungen für Hochbegabte
- 2 università per stranieri; Universitäten für Ausländer.

Italien bietet seit der Reform folgende Typen von Studiengängen und akademischen Graden an:

- Corso di laurea: Grundständiges Studium über drei Jahre, das zum ersten akademischen Abschluss *Laurea* (Bachelor) führt.

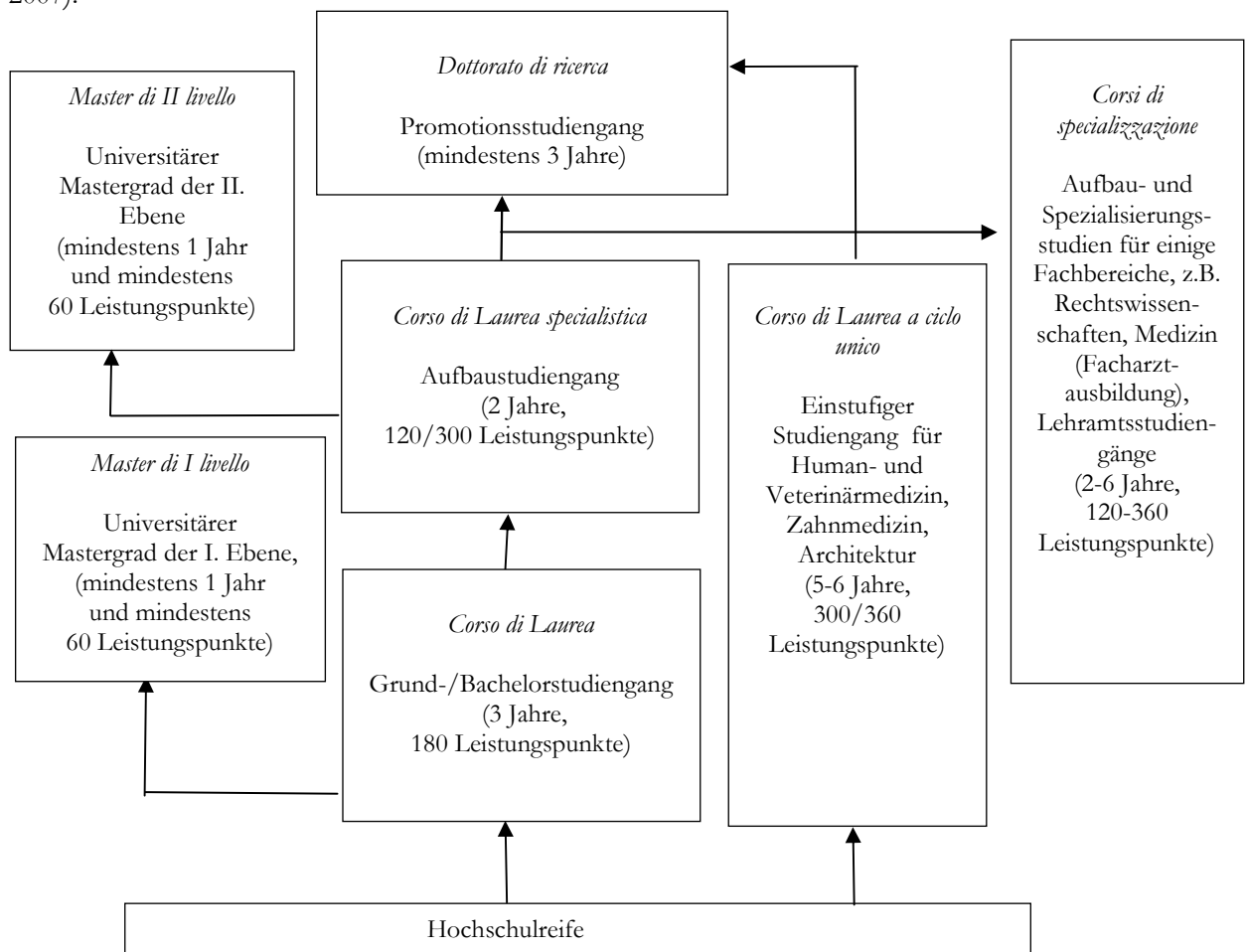
---

<sup>3</sup> Zudem gibt es weitere Studiengänge, die mit einem Zertifikat abschließen und zur Spezialisierung in bestimmten Fächern dienen (z.B. Facharztausbildung), sowie Institutionen, die im weiteren Sinn zu den Hochschulen gerechnet werden, wie Musikkonservatorien, staatlich anerkannte Schulen für Übersetzer und Dolmetscher, theologische Hochschulen, Militärakademien, Institute für Design, Kunstakademien, Schauspiel und Regie für das Theater, Tanz, Choreografie und Film, Institute für Restaurierung, sowie seit 2004 eine Universität der gastronomischen Wissenschaften. Eine Übersicht über alle Hochschulen (atenei) befindet sich auf der Webseite der italienischen Hochschulrektorenkonferenz Crui: <http://www.crui.it/>.

- *Corso di laurea specialistica* (zunehmend *laurea magistrale* genannt): Weiterführendes Studium über zwei Jahre, Voraussetzung ist der *Laurea*-Abschluss. Der akademische Abschluss *Laurea Magistrale* entspricht dem deutschen Diplom, Magister oder Staatsexamen sowie dem angelsächsischen Master.
- *Master*: Voraussetzung für die in Italien zunehmend angebotenen einjährigen Master-Programme bildet entweder die *Laurea* (Master di primo livello) oder die *Laurea specialistica* (Master di secondo livello).
- *Dottorato di ricerca*: Voraussetzung für das dreijährige Promotionsstudium, dessen Abschluss ein Äquivalent zum deutschen Doktorgrad darstellt, sind die *Laurea specialistica* oder der Master. Eine bestimmte Anzahl der (begrenzten, durch eine Aufnahmeprüfung zu erlangenden und teilweise mit Stipendien versehenen) Studienplätze ist Absolventen ausländischer Universitäten reserviert, die die Abschlüsse Diplom, Magister oder Staatsexamen vorweisen müssen.

### 1.2. Der gegenwärtige Aufbau des Universitätssystems in Italien

Das Universitätssystem in Italien, samt der damit verbundenen Verteilung von Leistungspunkten für die einzelnen Studienabschlüsse, ist seit der Studienreform folgendermaßen aufgebaut (Carlini 2007):





Die italienischen Studienabschlüsse sind – spätestens seit der Universitätsreform – europaweit anerkannt: Dies gilt für den berufsqualifizierenden Abschluss *laurea* mit seinen insgesamt 42 Studiengängen (*classi di laurea*), wie für die der wissenschaftlichen Vertiefung dienende *laurea specialistica*, die derzeit insgesamt 104 Studienrichtungen (*classi di laurea*) anbietet. Bestimmte Fachbereiche, etwa Jura, erfordern *laurea* und *laurea specialistica* zusammen; die meisten Studiengänge ermöglichen dagegen den (berufsorientierten) Abgang nach der *laurea*, die oft auch als „laurea di primo livello“ („Universitätsabschluss der ersten Stufe“) bezeichnet wird. Dieser Abschluss ist noch nicht mit dem Titel *dottore/dottoressa* (dott.) versehen, erst die *laurea specialistica* vermittelt denselben. Der international anerkannte Dokortitel (Dr.) dagegen wird durch den erfolgreichen Abschluss des (1984 eingeführten) *dottorato di ricerca* erzielt.

## 2. LEHRFORMEN DER ITALIENISCHEN UNIVERSITÄT

Was die Lehrformen der italienischen Universität betrifft, unterschieden diese sich anfänglich kaum von den anderen europäischen Universitäten des späten Mittelalters und der Frühen Neuzeit. Im Vordergrund standen die Vorlesung und die Disputation, beide erst in lateinischer, später in der jeweiligen Landessprache abgehalten. In der Disputationspraxis wurden dialektisch-sophistische Fertigkeiten geübt, die ihren (schriftlichen) Niederschlag teilweise in Disputationstraktaten fanden. Die „Mutter der Universitäten“ blieb jedoch, im Gegensatz zu ihren europäischen Töchtern, auch in der Folgezeit – über alle methodologischen und ideologischen Umgestaltungen des 18. und 19. Jahrhunderts hinweg – überwiegend der Tradition der mündlich-theoretischen Vermittlung verbunden. Die schriftlichen Arbeiten der Studierenden, *Tesi di laurea* (die teilweise den deutschen Magisterarbeiten vor Bologna, teilweise einer Dissertation gleichkamen) und – seit Ende der achtziger Jahre – *Tesi di dottorato* konzentrierten sich praktisch ausschließlich auf die Abschlussphase der wissenschaftlichen Ausbildung und wurden so gut wie nie ins Lehrangebot einbezogen oder systematisch vorbereitet (s. dazu insbesondere den Beitrag von C. Dell’Aversano und A. Grilli in diesem Band); sie kamen dagegen erst nach Abschluss der einschlägigen Prüfungen, also ohne direkte Verbindung zu den universitären Lehrplänen, ins Spiel und wurden in der Regel individuell betreut.

Die traditionell überwiegende Vermittlungsform der (frontal gehaltenen) Vorlesung ließ in vielen Fachbereichen der Einübung in das ‘forschende Lernen’ (vgl. Ehlich 2003: 13) kaum Platz. An erster Stelle stand dagegen die Aneignung des abgesicherten Wissens, das Erlernen einschlägiger Wissensbestände. Teilweise wurde aber auch in diesem Bereich dem Aneignen der „Methoden, mit denen dieses Wissen erzeugt wurde und weiter erzeugt wird“ (ebd.) zu geringe Beachtung geschenkt.

Die Studienreform 2001/02 mit ihrem Ziel der Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums und der Einführung der gestuften Abschlüsse in den meisten Studiengängen<sup>4</sup> hat die Situation nicht wesentlich verändert. Die Schreibdidaktik wird weiterhin nicht als akademische Domäne angesehen – obwohl sich erste Ausnahmen zeigen, die vor allem im Bereich der Inlands-Italianistik zu verzeichnen sind.

Im Spiegel der reformatorischen Vorgänge verdienen abschließend zwei Punkte der gegenwärtigen Praxis studentischen Schreibens besondere Aufmerksamkeit. Sie beziehen sich auf zahlreiche Studiengänge, sollen hier aber vor allem den (uns besonders interessierenden) humanistischen Bereich betreffen:

---

<sup>4</sup> Human- und Veterinärmedizin, Zahnmedizin und Architektur führten die gestuften Studienabschlüsse nicht ein.

- a) An die Stelle der alten *Tesi di laurea* als der ehemals einzigen Abschlussarbeit nach einem Studium ohne gezielte Vorbereitung darauf sind nunmehr **zwei** schriftliche Abschlussarbeiten, die *Prova finale / Tesina* (Bachelorarbeit) und die *Tesi di laurea magistrale / Tesi di specializzazione* (Masterarbeit)<sup>5</sup> getreten. Mit dieser „Verdoppelung“ der schriftlichen Ansprüche ist aber nicht eigentlich eine quantitative Erhöhung des Schreibumfangs gemeint; im Gegenteil sind durch die gleichzeitige Einführung der Leistungspunkte<sup>6</sup> zum ersten Mal Seitenzahl und/oder Arbeitsstunden für denselben festgelegt worden, so dass in vielen Fachbereichen die beiden Abschlussarbeiten zusammen genommen höchstens dem Umfang der ehemaligen *Tesi di laurea* entsprechen. Die Verdoppelung bedeutet vielmehr eine gestufte Realisierung der studentischen Schreibfähigkeit, wobei die Stufen sowohl auf der zeitlichen als auch auf der qualitativen Ebene angesetzt sind und dadurch eine Entwicklung der Schreibfähigkeit wenigstens von der Struktur her ermöglicht ist – wobei zu hoffen bleibt, dass bei diesen wesentlichen Neuerungen die studienbegleitenden Vorbereitungen intensiviert werden. Letzteres wäre auch deswegen angebracht, weil ansonsten die schulischen Schreibgewohnheiten beibehalten werden (Sorrentino, im Druck), was – besonders wenn es ohne Alternative geschieht – sich notwendigerweise zu Ungunsten der (vor)wissenschaftlichen Textproduktion erweisen muss.
- b) Im Bereich der Lehrformen ist bis heute die in der Mündlichkeit verankerte Tradition maßgeblich: Die Vorlesung (*corso universitario*), frontal gehalten und mündlich abgeprüft, kann weiterhin als die prototypische universitäre Vermittlungsform im Lande bezeichnet werden. Eine Ausnahme stellt – wie inzwischen allerorten anerkannt wird – der Bereich des universitären Fremdsprachenunterrichts dar, in dem Formen der Schriftlichkeit als Übungs- wie auch Bewertungsarten aus den Zielspracheländern (in unserem Fall vorwiegend Deutschland) übernommen und assimiliert wurden – dies allerdings schon vor der Reform – und nun den neuen Gegebenheiten angepasst werden. Im Bereich des Germanistikstudiums zeigt eine ausgiebige Untersuchung auf nationaler Ebene (Foschi 2007) eine allgemeine Verbreitung schriftlicher Prüfungsformen auf der Grundlage von Modellen der deutschsprachigen Tradition, wie insbesondere der Seminararbeit, aber auch dem – schriftlich vorbereiteten – Referat, in denen schon während des Studiums das argumentative Schreiben eingeübt wird.

## LITERATUR

Berning, Ewald (2002): Hochschulen und Studium in Italien. München.

<sup>5</sup> Für die italienische Bachelorarbeit ist – im Bereich der Geisteswissenschaften – derzeit ein Bearbeitungsumfang von 6-10 ECTS, für die Masterarbeit von durchschnittlich 25 ECTS-Punkten vorgesehen. Da die italienische Universität nur in wenigen Aufbaustudiengängen (darunter etwa die Lehramtsstudiengänge für die Sekundärstufe) eine abschließende Staatsprüfung fordert, ist die Präsentation der Masterarbeiten immer mit einer Prüfungssituation und -note verbunden. Diese von der alten Studienordnung herstammende Regelung wurde in einer ersten Phase nach der Reform auch für die Bachelorarbeiten übernommen, wo sie aber – besonders nach einer neulich erfolgten Revision – fast endgültig im Verschwinden begriffen ist.

<sup>6</sup> Die Verrechnungseinheit des italienischen Leistungspunkts, genannt CFU (*credito formativo universitario*), beträgt 25 Stunden, wobei in der Regel 7 Stunden durch Vorlesung (*corso*), der Rest wahlweise durch Seminare, Laborarbeit (zu der in den Fremdsprachenphilologien auch der instrumentelle Sprachunterricht zählen kann) und/oder Eigenstudium abgedeckt werden. Die Leistungspunkte, die für das Verfassen der Abschlussarbeiten (im Grund- wie Aufbaustudium) vergeben werden, müssen von den Studenten ausschließlich durch Eigenleistung erzielt werden.

- Carlini, Serena (Vortragsmanuskript, 28.11.2007): Der Bologna-Prozess und Internationalität. Beitrag zur Tagung „Internationale Hochschule im 21. Jahrhundert“. Saarbrücken.
- Dell'Aversano, Carmen/Grilli, Alessandro: Das akademische Schreiben im italienischen Hochschulsystem: Tradition, Lehrpraxis, Perspektiven. Im vorliegenden Band, 79-83.
- Ehlich, Konrad (2003): Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin/New York, 13-28.
- Foschi Albert, Marina: Gli insegnamenti di Lingua e Traduzione - Lingua Tedesca (L-LIN/14) nelle università italiane: un sondaggio. In DaF-Werkstatt 9/10, 2007: 149-164.
- Sorrentino, Daniela (im Druck): *“Heutzutage wissen wir, dass ...”*: tracce stilistiche del tema scolastico nelle prove finali in tedesco L2 di studenti italiani di Germanistica.

#### INTERNET-ADRESSEN

- Crui – Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (Italienische Rektorenkonferenz)  
<http://www.crui.it/>
- Miur – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Ministerium für Bildung, Lehre und Forschung). <http://www.miur.it>
- [www.studenti.it/universita/orientarsi/numero\\_chiuso.php](http://www.studenti.it/universita/orientarsi/numero_chiuso.php)
- [www.ects.ch/docs/lehre/bologna/europa/laender/030909RNUms.Eu.Vers2.doc](http://www.ects.ch/docs/lehre/bologna/europa/laender/030909RNUms.Eu.Vers2.doc)



## 2. TRADITIONEN DES AKADEMISCHEN SCHREIBENS



# WISSENSCHAFTLICHES SPRECHEN UND SCHREIBEN AN DEUTSCHEN UNIVERSITÄTEN

*Winfried THIELMANN (München/Dresden)*

## 0. VORBEMERKUNG

Sozialisation in der Wissenschaftssprache macht, obwohl dies häufig von den Studierenden nicht so empfunden wird, einen erheblichen Teil eines Hochschulstudiums aus. Die Universitäten des Mittelalters, in denen sich autoritätenbasierte Wissenschaft in der europäischen „Universalsprache“ Latein ereignete, hielten hierfür mit dem Trivium ein institutionalisiertes Propädeutikum vor. Mit der Entdeckung der Möglichkeit empirischer Wissenschaft und der hierdurch beförderten sukzessiven Nutzung europäischer Vernakulärsprachen als Wissenschaftssprachen bildeten sich neue Formen von Wissenschaftssprachlichkeit aus. Diese Formen blieben von den – vor allem aus der Logik kommenden – Bemühungen um eine wissenschaftliche Idealsprache<sup>1</sup> ziemlich unberührt. Ihre spezifische Qualität, also das, was Wissenschaftssprache wesentlich ausmacht, ist daher auch – im Gegensatz z.B. zur Terminologiebildung, mit der sich die Fachsprachenforschung schon lange auseinandersetzt – erst seit Anfang der neunziger Jahre überhaupt linguistischer Untersuchungsgegenstand, und zwar vor allem im Zusammenhang des Faches Deutsch als Fremdsprache (exempl. Kretzenbacher/Weinrich 1995). Mit welchen Verfahren eine Sozialisation in der Wissenschaftssprache gegenwärtig betrieben wird und ob diese Verfahren sinnvoll sind, lässt sich mithin nur dann sinnvoll erörtern, wenn man diese Verfahren in Zusammenhang bringt mit den Charakteristika von Wissenschaftssprache selbst sowie den institutionellen Voraussetzungen für eine Einführung von Studierenden in die Wissenschaft. Ich gebe daher zunächst einen knappen Forschungsüberblick über die Literatur zur deutschen Wissenschaftssprache und erörtere einige Hauptcharakteristika von Wissenschaftssprache an zwei empirischen Beispielen (1). Anschließend gehe ich – nach einer kurzen Charakterisierung der institutionellen Situation an deutschen Universitäten (2) – auf die sprachlichen Sozialisationsverfahren selbst ein (3).

## 1. WISSENSCHAFTSSPRACHE

Die moderne Wissenschaft zeichnet sich – im Unterschied zur Scholastik – dadurch aus, dass sie hinsichtlich ihrer Gegenstände offen ist und dass ihre Erkenntnisse in der Gemeinschaft der mit einem Gegenstandsbereich befassten Wissenschaftler ratifiziert werden. Die Erkenntnisse unterliegen dem „Veröffentlichungsgebot“ und dem „Kritikgebot“ (Weinrich 1985, 496f). Wissenschaftliche Texte kommen mithin nicht einfach dadurch zustande, dass Wissenschaftler neue Ergebnisse durch eine Verkettung von Assertionen mitteilen. Vielmehr beziehen sie neues Wissen auf bekanntes, distanzieren sich von etwas, was andere für gesichertes Wissen halten

---

<sup>1</sup> Von der *Ars magna* des Raimundus Lullus (1303) über Leibniz' *Lingua generalis* (1678) bis zu Freges *Begriffsschrift* (1879) (s. Eco 1994).

mögen, räumen ein, dass etwas der Fall sein könnte, etc. Wissenschaftliche Texte sind auf eine Kommunikationssituation hin konzipiert, in der neues Wissen prinzipiell strittig ist. "Wir finden also als illokutive Qualität neben der assertiven Struktur eine weitere Grundstruktur, nämlich eine Struktur der Eristik" (Ehlich 1995, 29; Hvg. i. O.).<sup>2</sup> Typisch für Wissenschaftssprache ist nach Ehlich (1995) darüber hinaus ein Bestand an sprachlichen Mitteln, der einer terminologieorientierten Forschung mit Notwendigkeit entgehen musste. Es handelt sich um solche Mittel, in denen Konzeptionen des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses selbst abgebunden sind, z.B. 'einen Grundsatz aus etwas ableiten', 'eine Erkenntnis setzt sich unter Fachleuten durch'. Diese Mittel sind Teil der "alltäglichen Wissenschaftssprache", die eine "Metasprache für die institutionelle Wissenschaftspraxis" darstellt (1995, 344). Wie Ehlich anhand von Belegen aus PNDS-Prüfungen<sup>3</sup> nachweist, stellt die alltägliche Wissenschaftssprache aufgrund der in ihr aufgehobenen einzelsprach- und wissenschaftskulturspezifischen Konzeptionen eine der größten Barrieren für den Erwerb einer fremden Wissenschaftssprache (in diesem Fall der deutschen) dar. Betrachten wir hierzu einen kurzen Abschnitt aus der Einleitung eines Aufsatzes zu Heideggers Wissenschaftskritik:

„Während **sich** die deutschsprachige Heidegger-Forschung bislang vor allem **der Wissenschaftskritik zuwandte**, wird besonders **unter amerikanischen Philosophen** seit den 60er Jahren **eine intensive Debatte um** Heideggers ‚philosophy of science‘ als Konzept post-metaphysischer/-positivistischer Wissenschaftstheorie **geführt**. **Im Zuge einer ‚pragmatischen Wende‘** **schenkt man** auch hierzulande **den wissenschaftstheoretischen Implikationen** der Heideggerschen Daseinsanalyse **mehr Aufmerksamkeit**.

Ausgehend von ‚*Sein und Zeit*‘ soll hier untersucht werden, was jenes Programm zu einer Theorie der Wissenschaften beiträgt, und welche Schwierigkeiten dabei auftreten.“ (...) (Wolf, T. (2003) Konstitution und Kritik der Wissenschaften bei Heidegger. In: Zeitschrift für philosophische Forschung 57/1, 95-110)

Es handelt sich hier um den in Einleitungen typischerweise auftretenden Abschnitt, in welchem der Forschungsstand evaluiert wird, bevor der Autor kurz sein eigenes Vorhaben umreißt. Zwei Dinge sind hier festzuhalten:

- a) Bei den fett hervorgehobenen Stellen handelt es sich um Formulierungen, mit denen der Autor bestimmte Forschungsrichtungen charakterisiert. Diese Formulierungen bedienen sich weitgehend gemeinsprachlicher Mittel (*sich einer Sache zuwenden, unter X wird eine Debatte um Y geführt, im Zuge von X, einer Sache Aufmerksamkeit schenken*). Zugleich haben diese – unauffälligen – Formulierungen ein typisch wissenschaftssprachliches Gepräge, was sich nicht zuletzt ihrer z.T. außerordentlich komplexen Syntax und ihrer recht spezifischen Semantik verdankt: *Unter X wird eine Debatte um Y geführt* ist nicht nur eine syntaktisch aufwendige Formulierung, sondern zugleich eine Wendung, in der sich auch ein spezifisches Wissenschaftsverständnis, nämlich die Konzeption von Wissenschaft als Auseinandersetzung, artikuliert.
- b) Der Sachverhalt, dass das eigene Vorhaben des Autors durch die „Aufmerksamkeit“, die die wissenschaftstheoretischen Implikationen von Heideggers Philosophie erfahren, *begründet* ist (Thielmann 1999, 2009), wird vom Autor nicht sprachlich realisiert, sondern ist vom Leser auf

<sup>2</sup> Einige der sprachlichen Mittel, die traditionell als "hedges" kategorisiert werden (z.B. Modalverben oder Adverbialphrasen wie 'im wesentlichen') dürften ihre Funktionalität in der durch die "wissenschaftliche Streitkultur" (Ehlich 1995, 29) gegebenen Kommunikationssituation entfalten.

<sup>3</sup> PNDS = „Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse“, Vorläuferin der DSH (= Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang).



Basis von Musterwissen zu erschließen. Ein Leser, der weiß, wie deutsche wissenschaftliche Einleitungen funktionieren, liest den Absatz zum Forschungsstand als Begründung des Vorhabens des Autors. Ein englischer Leser, dem man eine wortgetreue Übersetzung dieser Einleitung zu lesen gäbe, würde diesem „Übergang“ fassungslos gegenüberstehen, weil er vom Autor nicht sprachlich angeleitet wird (Thielmann ebd.). Man hat es hier mit einer spezifischen Problemlösung bezüglich der inneren Struktur einer Textart, der Wissenschaftlichen Einleitung, zu tun, bei der das diskursive Handlungsmuster des Begründens textartkonstitutiv geworden ist, indem wissenschaftliche Autoren es als Musterwissen beim Leser voraussetzen können (ebd.).

Das Ergebnis des Forschungsrückblicks sowie dieser kleinen empirischen Betrachtung ist folgendes: An der deutschen Wissenschaftssprache ist genau dasjenige wichtig und typisch, was nicht sofort ins Auge fällt, ja sogar mitunter dasjenige, was man nicht sieht.

Untersuchungen zum universitären wissenschaftlichen Sprechen und Schreiben, etwa zum Wissenschaftlichen Seminarprotokoll (Moll 2001) und zum mündlichen Referat (Guckelsberger 2005) haben diese Einsichten bestätigen und differenzieren können. Etliche der in diesen Arbeiten erzielten Einsichten und Ergebnisse wurden am Münchner Institut für Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik bereits hochschuldidaktisch, vor allem im Zusammenhang des wissenschaftlichen Schreibens, ein- und umgesetzt (exempl. Steets 2000, Ehlich/Graefen 2001, Redder 2002a, Ehlich/Heller 2006). Dass diese Untersuchungen im Zusammenhang des Faches Deutsch als Fremdsprache entstanden, heißt jedoch nicht, dass Muttersprachler mit den so unscheinbaren Konstitutiva der deutschen Wissenschaftssprache keine Schwierigkeiten hätten. Hierzu ein kleiner Abschnitt aus einem Seminarprotokoll eines Muttersprachlers:

„Was ist eine Hypothese? Eine wissenschaftliche Hypothese muss aus dem theoretischen Ansatz informiert werden. Eine Hypothese leitet Forschung an, stellt Fragen die zu beantworten sind und haben die Eigenschaft, dass sie falsifiziert werden können.“

Der unмотivierte Modalverbgebrauch (*muss...informiert werden*), der weder textuell noch begrifflich gerechtfertigte Definitartikel (*dem theoretischen Ansatz*), der Kongruenzfehler (*Eine Hypothese...haben die Eigenschaft*) sowie die Vorstellung von wissenschaftlicher Heuristik, dass „eine Hypothese...Fragen stellt“, lassen auf einen Studenten schließen, dessen Schwierigkeiten – neben einer gewissen Ungeübtheit in der Textproduktion – vor allem im Bereich der *alltäglichen Wissenschaftssprache* angesiedelt sind.

Die Unsicherheiten dieses Studenten sind mithin genau dort zu sehen, wo Wissenschaft selbst sprachlich zu bearbeiten ist, und dies mit sprachlichen Mitteln, die wesentlich aus der Gemeinsprache geschöpft sind. Wie sind diese Mittel am sinnvollsten anzueignen? Um diese Frage zu beantworten, ist zunächst ein knapper Überblick über die gegenwärtige institutionelle Situation an deutschen Universitäten erforderlich.

## 2. ZUR EIGENTLICHEN UND ZUR GEGENWÄRTIGEN INSTITUTIONELLEN SITUATION

Die deutschen Universitäten befinden sich wegen des ihnen demokratiedefizitär verordneten Bologna-Prozesses gegenwärtig in einer Umbruchsphase, in der die für sie charakteristischen

Strukturen nicht mehr nur erodieren, sondern von mitunter einseitig betriebswirtschaftlich vorgebildeten Universitätsleitungen bereits als wegzuschaffender Abraum begriffen zu werden scheinen (s.a. Ehlich 2007). Ein in seiner Bedeutsamkeit kaum zu unterschätzendes Teilcharakteristikum dieses Prozesses ist eine nicht mehr seltene Vornamensverwechslung: Wenn bei feierlichen Anlässen *en passant* noch des Begründers deutscher Universitätstradition gedacht werden soll, ist dann von *Alexander* und nicht mehr *Wilhelm* von Humboldt die Rede. Der durch solche Bildungsschnitzer ins noch rapidere Vergessen beförderte Diplomat, Administrator und Sprachwissenschaftler hatte mit seiner Konzeption vom lehrenden Forschen und forschenden Lernen ein Leitbild entworfen, das trotz aller Umbrüche und Krisen fast zweihundert Jahre lang die deutschen Universitäten als Bildungsstätten bestimmte, ihnen weltweite Anerkennung verschaffte und sie davor bewahrte, zu Ausbildungsstätten herabzusinken (ebd.). Die Bemühungen, in die nach einer Arbeitsstundenwährung nur scheinbar europaeinheitlich verrasterbaren neuen Studiengänge noch etwas von dieser alten Leitidee hinüberzuretten, scheitern oftmals an einem Universitätsalltag, in dem mehrere auslaufende ‚alte‘ mit mehreren ‚neuen‘ Studiengängen parallel laufen und unter zynischem Zeit- und Massendruck an neuesten Studienordnungen bereits nachgebessert werden muss, während man die Entwürfe für die allerneuesten gerade durch die Gremien peitscht.

Eine eigentliche, das heißt geschichtlich wohlbewährte institutionelle Situation des lehrenden Forschens und des forschenden Lernens, der praktisch alle gegenwärtigen Universitätsdozenten ihre hochindividuelle wissenschaftliche Sozialisation verdanken, wird nun in ein Schulreglement gepresst, das auch für die Promotionsphase keine weitgehende Selbständigkeit mehr anvisiert (Thielmann 2006). Ein interessegeleitetes, eigenständige Persönlichkeiten bildendes Studium ist unter diesen Umständen kaum noch möglich. Wie der auf Innovatoren angewiesene Arbeitsmarkt hochindustrialisierter Staaten auf Absolventen reagiert, denen durch das institutionell realisierte Oxymoron universitärer Curricula auch noch die Einsicht in die Möglichkeit einer selbständigen Befassung mit einem Gegenstand kalkuliert genommen wird, bleibt abzuwarten. Zu erwarten ist, dass die Heranbildung wissenschaftlichen Nachwuchses unter diesen Umständen nur noch so möglich sein wird, dass man ihn entweder inaugural bemützt schlicht dazu erklärt oder ihn gleich in alternativen, sogenannten Eliteinstitutionen, heranzieht.

Zusammenfassend: Für die wissenschaftssprachliche Sozialisation an deutschen Hochschulen sind diejenigen Verfahren bestimmend, die sich der Humboldtschen Leitidee des lehrenden Forschens und forschenden Lernens verdanken. Hierbei handelt es sich um Verfahren, mit denen auch diejenigen Universitätsdozenten und Wissenschaftler sozialisiert wurden, die nun als Entscheidungsträger an ihrer Abräumung maßgeblich mitbeteiligt sind. Aus dieser noch aktuellen Differenz zwischen Dozenten und Schullehrern resultiert ein transitorischer Zustand, währenddessen Studenten auf den Hintertreppen verschulter Studiengänge noch an die Wissenschaft herangeführt werden, weil ihre in humboldtscher Tradition gereiften Dozenten zum evaluierfreundlichen Abbeten konstant-curricularer Inhalte noch weitgehend unfähig sind. Von den sprachlichen Modalitäten dieses Heranführens an die Wissenschaft soll nun die Rede sein.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Zur Sprachlichkeit des Schulunterrichts s. die einschlägigen empirisch basierten linguistischen Untersuchungen von Ehlich/Rehbein (1986) und v. Kügelgen (1994).

### 3. WISSENSCHAFT, DISKURS UND TEXT

Wissenschaft ist neugiergeleitetes Fragen. Sie entsteht dort, wo Menschen, die dafür Zeit haben, etwas herausfinden, was vorher noch niemand gewusst hat. Daher ist Wissenschaft, so sehr man von ihren Erkenntnissen profitiert, grundsätzlich unbequem. Dies liegt daran, dass das vom neugiergeleiteten Fragen produzierte Wissen neu ist und sich mit dem bisherigen Wissen häufig nicht sehr gut verträgt. Als Newton den Trägheitssatz aussprach, machte er damit eine Physik möglich, mit Hilfe derer man fast dreihundert Jahre später auf den Mond flog. Dass man keine Kraft braucht, um eine Bewegung aufrechtzuerhalten, ist jedoch eine so recht gegen jede Lebenserfahrung gerichtete Erkenntnis, geradezu ein Stachel im Fleisch des gesunden Menschenverstandes, des *common sense*. Dem Trägheitssatz, den Newton in seinen *Principia Mathematica* wissenschaftlich begründete, ist inzwischen längst der Stachel gezogen. Er ist heute Teil des in der Schule vermittelten Wissens. Den Schülern wird er daher nicht mehr von Wissenschaftlern begründet, sondern von Lehrern.

Für wissenschaftliches Wissen lassen sich mithin zwei Zonen annehmen: Eine Verbindlichkeitszone, der die als gesichert geltenden Wissensbestände zugehören, und eine Streitzone, in der Wissenschaftler um neues Wissen ringen. Ein Wissenschaftler, der etwas Neues entdeckt hat, teilt dieses Neue nicht nur einfach mit. Vielmehr muss er andere Wissenschaftler, die *community*, davon überzeugen, dass das, was er herausgefunden hat, in der Wirklichkeit der Fall ist bzw. an der Wirklichkeit zur Bewährung gebracht werden kann. Wissenschaft ist – und dies gilt für Natur- wie Geisteswissenschaften – wesentlich eine sprachliche Unternehmung, deren Konstitutivum die Debatte über ein *common sense*-fernes Wissen ist, das sich neugiergeleitetem Fragen verdankt.

Die Charakteristika von Wissenschaftssprache, wie sie die linguistische Forschung herausgearbeitet hat, sind direktes Resultat dieser Wissenschaftskonzeption und sind daher auch nur im Rahmen einer solchen Konzeption sinnvoll zu vermitteln.

So besteht das humboldtsche Modell darin, dass Universitätsdozenten, die selber als Wissenschaftler der Streitzone angehören, als *Vorbilder* ihre Studenten, deren gegenstandsspezifische Neugier sich durch die eigenständige Fachwahl ausdrückt, an das systematische Fragen sowie die Debatte heranführen. Dies geschieht hauptsächlich diskursiv – in Vorlesungen, Seminaren und Übungen. Die zentrale Stellung, die der Diskurs an deutschen Universitäten besitzt, artikuliert sich auch in den diskursiven Prüfungsverfahren, auch in den Naturwissenschaften. Hier sollen die Studierenden zeigen, dass sie wissenschaftlich über die Gegenstände ihres Faches sprechen und in eine Debatte über sie eintreten können. Zugleich sollen die Studierenden die Fähigkeit erwerben, wissenschaftliches Wissen in gültiger, d.h. veröffentlichenbarer textueller Form mitzuteilen. Die diskursive Struktur der wissenschaftlichen Debatte, für die solche Texte berechnet sind, ist daher zugleich in sie als *eristische Struktur* (s. Abschnitt 1.) einzuschreiben. Für die Aneignung dieser Fähigkeit mit Bezug auf die verschiedenen wissenschaftlichen Textgattungen ist in erster Linie die neugiergeleitete Lektüre wissenschaftlicher Texte selbst, darunter auch solcher des lehrenden Vorbilds, vorgesehen.

Das Funktionieren des Humboldtschen Modells ist daher von folgenden notwendigen Bedingungen abhängig:

- a) von der Neugier der Studierenden auf den Gegenstand;
- b) von der Zeit, die die Studierenden auf das Studium verwenden können;
- c) von der Zeit, die der Dozent auf das wissenschaftliche Gespräch mit den Studierenden, die Betreuung, Lektüre und Besprechung der studentischen Arbeiten verwenden kann.

Einführungen in die Wissenschaftssprache, in die Lektüre wissenschaftlicher Texte, in die Modalitäten wissenschaftlichen Arbeitens etc. können hierzu unterstützend hinzutreten. Aber wissenschaftliche Argumentation kann nicht unabhängig von einer wissenschaftlichen Fragestellung erlernt werden, die eigenständig auszubilden ist, bevor sie vom Dozenten, sei es im Seminar oder einer Übung, sei es bei der Betreuung von Haus- und Qualifikationsarbeiten, sinnvoll begleitet werden kann.

Während in Ausbildungsstätten unstrittiges Wissen didaktisch und methodisch aufbereitet möglichst effizient zu verabreichen und zu überprüfen ist, ist es den Universitäten als Bildungsstätten nach wie vor aufgegeben, ihre Studierenden an die Streitzone heranzuführen, d.h. an die Vorläufigkeit wissenschaftlichen Wissens als dessen zentraler Qualität, aus der die wissenschaftliche Neugier erwächst – eine Neugier, die hochindividuell ist und der individuellen Hege bedarf. Für die Weckung und Begleitung der individuellen wissenschaftlichen Neugier auf ein strittiges Wissen, das in seiner Kontraintuitivität immer ein Stachel im Fleisch des gesunden Menschenverstandes ist, lassen sich *per se* keine Rezepte angeben. Die Vermittlung von Wissenschaft und ihrer spezifischen Sprachlichkeit widerstreitet allen Verfahren der Schematisierung, wie sie etwa in „Einführungen in die wissenschaftliche Argumentation“, die selten auf authentischem wissenschaftlichem Material basieren, mitunter versucht werden. Jeder einzelne Studierende ist – bezogen auf die Fragestellungen, die er selbst ausbildet, artikuliert und textuell bearbeitet – individuell zu begleiten.

Waren die notwendigen Bedingungen a-c schon in der unterfinanzierten Massenuniversität praktisch nicht mehr erfüllbar – was nicht am Engagement der Lehrenden lag, das wesentlich Schullehrern im Entscheidungsträgerrang verborgen bleiben musste – so ist die windschnittige, evaluierfreundlich curricular gleichgeschaltete Bologna-Universität ein Ort, an dem der alltäglichen Wissenschaftssprache zuzurechnende Ausdruck „Erkenntnisinteresse“ ein Fremdwort bleiben muss, die ECTS-Währung<sup>5</sup> studentische Arbeitszeit für das schweigende Absitzen von Pflichtveranstaltungen sowie das Abbeten als gesichert missverständlicher Wissensbestände verrechnet, und die Arbeitszeit der Dozenten wesentlich auf den anonymen Erhalt eines Betriebes zu verwenden ist, aus dem die Wissenschaft spätestens dann entflohen sein wird, wenn ein Nachwuchs, der nur noch Schule kennt, Schule reproduziert. Unter solchen Bedingungen wird schließlich die Sprachlichkeit dessen, was dann noch Wissenschaft heißt, auch im Sinne eines Triviums vermittelbar sein.

#### 4. FAZIT

Die linguistische Forschung zur Wissenschaftssprache hat als zentrales Ergebnis die – kontraintuitive – Einsicht erbracht, dass diese Varietät wesentlich durch eine wissenschaftsspezifische Nutzung gemeinsprachlicher Ressourcen geprägt ist. Dies ist direktes Resultat der modernen empirischen Wissenschaftskonzeption als einer Debatte über neugiergeleitet an offenen Gegenstandsbereichen eruiertes Wissen. Die diskursiven Verfahren des Umgangs mit diesem seiner Qualität nach strittigen Wissen sind in wissenschaftliche Texte als existierende Strukturen eingeschrieben. Die Universität humboldtscher Prägung trägt – im Hinblick auf die wissenschaftssprachliche Sozialisation der Studierenden – diesen Sachverhalten dadurch Rechnung, dass sie auf eine hochindividuelle Ausprägung wissenschaftlicher Erkenntnisinteressen angelegt ist, im Rahmen derer die wissenschaftsspezifischen sprachlichen Mittel und Verfahren *funktional* angeeignet werden können. Die vor allem im Zusammenhang des Bolognaprozesses zu

---

<sup>5</sup> European Credit Transfer System.

beobachtende Vorstellung, man könne wissenschaftliches Sprechen und Schreiben *per se*, also losgelöst vom individuell zu weckenden Erkenntnisinteresse vermitteln, verdanken sich einem Missverständnis von Wissenschaft als curricularisierbarem Wissen, wie dies für wissenschaftsferne Ausbildungsinstitutionen oder ein scholastisches Wissenschaftsverständnis typisch ist.

## LITERATUR

- Eco, Umberto (1994): Die Suche nach der vollkommenen Sprache. München.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Bd. 19. München, 3-42.
- Ehlich, Konrad (1995): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz Leonard/Weinrich, Harald (Hg.) Linguistik der Wissenschaftssprache (= Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Forschungsbericht 10). Berlin, 325-352.
- Ehlich, Konrad (2007): Von deutscher Universität. [http://www.ehlich-berlin.de/Vortraege/KE\\_Vortrag\\_20070717\\_Abschiedsvorlesung.pdf](http://www.ehlich-berlin.de/Vortraege/KE_Vortrag_20070717_Abschiedsvorlesung.pdf) [18.11.07].
- Ehlich, Konrad/Graefen, Gabriele (2001): Sprachliches Handeln als Medium diskursiven Denkens. Überlegungen zur sukkursiven Einübung in die deutsche Wissenschaftskommunikation. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 27. München, 51-378.
- Ehlich, Konrad/Heller, Dorothee (2006): (Hg.) Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Bern.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen.
- Guckelsberger, Susanne (2005): Mündliche Referate in universitären Lehrveranstaltungen. Diskursanalytische Untersuchungen im Hinblick auf eine wissenschaftsbezogene Qualifizierung von Studierenden. München.
- Kretzenbacher, Heinz Leonard/Weinrich, Harald (1995) (Hg.): Linguistik der Wissenschaftssprache (= Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Forschungsbericht 10). Berlin.
- Kügelgen, Rainer von (1992): Diskurs Mathematik. Kommunikationsanalysen zum reflektierenden Lernen (= Arbeiten zur Sprachanalyse 17). Frankfurt a. M.
- Moll, Melanie (2001): Das wissenschaftliche Protokoll. Vom Seminardiskurs zur Textart: empirische Rekonstruktionen und Erfordernisse für die Praxis. München.
- Redder, Angelika (2002) (Hg.): "Effektiv studieren". Texte und Diskurse in der Universität . OBST-Beiheft 12 (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie).

- Steets, Angelika (2000): Überlegungen zu einem Curriculum für die Vorbereitung auf wissenschaftliches Schreiben. In: Wolff, Armin/Winters-Ohle, Ewald (Hg.) Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 58. Regensburg, 211-228.
- Thielmann, Winfried. (1999): *Begründungen* versus *advance organizers* - Zur Problematik des Englischen als *lingua franca* der Wissenschaft. In: Deutsche Sprache 4/99, 370-378.
- Thielmann, Winfried (2006): Strukturierte Promotionsstudiengänge. In: Casper-Hehne, Hiltraud/Koreik, Uwe (Hg.) Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“. Probleme und Perspektiven. Fachtagung 17.-19. November an der Universität Hannover. Göttingen, 207-216.
- Thielmann, W. (2009): Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich: Hinführen – Verknüpfen – Benennen. Heidelberg.
- Weinrich, Harald (1985): Sprache und Wissenschaft. In: Merkur 39, 496-506.

# TEXTSORTEN AN DEUTSCHEN SCHULEN UND HOCHSCHULEN

*Elisabeth VENOHR (Saarbrücken/Paris)*

Das Interesse der deutschen Textlinguistik an Fragen zur Schreib- und Wissenschaftsdidaktik ist in den letzten Jahren stark gestiegen. Besondere Aufmerksamkeit kommt dabei dem studentischen Schreiben zu, das eine konsequente Weiterführung des wissenschaftspropädeutischen Schreibens in der Schule darstellt. Ausgehend von der Beschreibung typischer Textsorten in den Bereichen Schule und Studium sollen daher sowohl die Besonderheiten des geisteswissenschaftlichen Wissenschaftsdiskurses an deutschen Hochschulen als auch deren institutionalisierte Vermittlung aufgezeigt werden. Neben der reinen Schreibpraxis an deutschen Hochschulen geht es im Folgenden aber auch um im weitesten Sinne „kulturspezifische“ diskursive Strukturen, die für einen interkulturellen Vergleich nutzbar gemacht werden können.

## 1. TEXTLINGUISTIK UND SCHULE

Schreiben in der Schule gehört zu einer der wichtigsten kommunikativen Handlungen, die als Fertigkeit im institutionellen Rahmen jedoch nicht ausreichend geübt wird.<sup>1</sup> Ludwig kritisiert daher:

In der reformierten Oberstufe findet nicht nur kein Unterricht im Schreiben statt, es wird darüber hinaus auch alles getan, um zu verhindern, dass sich die Schreibfähigkeiten und -fertigkeiten der Schüler und Schülerinnen entfalten können. (ebd. 1996: 221)

Dennoch hat sich durch die Verschiebung der Lernziele, insbesondere zur Bewältigung kommunikativer Aufgaben, bei denen Texte als Problemlösungsmuster verstanden werden, der ursprüngliche produktorientierte Aufsatzunterricht zum prozess- und handlungsorientierten Schreibunterricht weiterentwickelt.<sup>2</sup> Adamzik/Neuland (2005) heben zu Recht hervor, dass durch die Berücksichtigung der Textlinguistik sich die bisherige Aufsatzdidaktik grundlegend geändert hat, da inzwischen u.a. die Reflexion über Textsorten und deren Spezifika in „verschiedenen Lernbereichen und Themenschwerpunkten eine Rolle spielt“ (ebd.: 2).

Neuere Ansätze in der Textlinguistik sind im Bereich Schreibberatung und -didaktik entstanden und weisen das Schreiben auch im universitären Umfeld sowie im Übergang vom schulischen zum universitären Schreiben (vgl. Steets 2003) als „Schlüsselkompetenz“ aus. Daneben sind weitere Forschungsrichtungen zu nennen, die alle in erster Linie den Schreibprozess bzw. bestimmte Domänen oder Handlungsbereiche von Schreibaktivitäten betreffen. Dazu gehören in Anlehnung an Kruse/Jakobs/Ruhmann (1999):

---

<sup>1</sup> Neben der fehlenden Schreibpraxis (Gleiches gilt für das Prüfungsschreiben) werden auch bestimmte Textmuster, darunter das Essay, der eigenständige Urteile und differenzierte Individualstile beinhaltet, nicht zu den „tradierten Textmustern schulischer Schreiberziehung“ (Stadter 2003: 81) gezählt.

<sup>2</sup> Ausführlicher dazu Adamzik/Neuland im Eingangsbeitrag zum Themenheft „Textsorten“ von „Der Deutschunterricht“ 1/2005.

- die Verbindung von Textsortenwissen/Schreibkompetenz und didaktischer Umsetzung,
- das kooperative Schreiben,
- das Schreiben mit neuen Medien und
- die berufsorientierte Textproduktion (z.B. journalistisches Schreiben).

Hinzu kommen neuere Arbeiten zum Thema „Schreibbiographien“ im universitären Bereich am Beispiel der Textsorte „Seminararbeit“, in denen sowohl der Schreibprozess als auch das Schreibprodukt betrachtet werden (Steinhoff 2003; Pohl 2007). Daraus ergeben sich wiederum schreibdidaktische Konsequenzen, deren Ergebnisse auch in der Schreibberatung anwendbar sind (Pospiech 2005 u.a.; weitere Ansätze zur Behandlung von Schreibproblemen siehe auch die Zusammenstellung bei Pohl 2007, Kap. 10).

Daneben gibt es textlinguistische Ansätze, die sich explizit mit Besonderheiten von nationalen Wissenschaftsdiskursen beschäftigen und dabei den Zusammenhang zwischen wissenschaftlich-universitärer Sozialisation und kultureller Prägung herstellen. Diese sind:

- Lehre der deutschen Wissenschaftssprache (Ehlich u.a. 2001)
- Wissenschaftsstile und Textsorten (Adamzik/Antos/Jakobs 1997, Ehlich/Heller 2006, Auer/Baßler 2007)
- Untersuchungen zu einzelnen Textsorten/Texthandlungen kulturkontrastiv (Graefen 2000, Günthner 2001, Lehker 2001, Hufeisen 2002, Baßler 2003, Sanderson 2005).

Die Textlinguistik setzt sich darüber hinaus aber auch mit der Klassifizierung von Textsorten im Bereich Schule (vgl. Becker-Mrotzek 2001) und Hochschule (vgl. M. Heinemann 2001) auseinander, wobei die jeweilige Institution neben den zu produzierenden Schüler- bzw. Studierendentexten mit Prüfungsrelevanz auch zahlreiche normative Textsorten hervorbringt (Lehrpläne, Curricula etc).

Bei der Betrachtung von typischen Textsorten in der Schreibpraxis an deutschen Schulen muss daher auch auf die institutionellen Rahmenbedingungen eingegangen werden, die durch die Kulturhoheit der Bundesländer für Schule und Hochschule sehr unterschiedlich sind.

Aussagen über Prüfungstextsorten u.Ä. können immer nur vor dem Hintergrund des föderalen Systems in der Bundesrepublik Deutschland gemacht werden, was alle Untersuchungen zu Textsorten an deutschen Schulen zeigen (u.a. auch Steets 2003 zur Facharbeit), da sich hier sehr unterschiedliche Schulformen herausgebildet haben (z.B. G 8 = Abitur nach acht gymnasialen Schuljahren oder die erweiterte Realschule als Alternative zur Hauptschule neben der Gesamtschule in den meisten „traditionell“ SPD-geführten Ländern). Außerdem ist die Verteilung der Schülerzahlen nach Schularten von Bundesland zu Bundesland ebenfalls schwankend. Das führt dazu, dass man in Deutschland nicht von einer einheitlichen schulischen „Textsortenlandschaft“ sprechen kann.

## 2. SCHULTEXTSORTEN: EIN ÜBERBLICK ÜBER DAS SCHREIBEN AN DEUTSCHEN SCHULEN

### 2.1. *Der Aufsatz*

Die lange Tradition des deutschen Schulaufsatzes wurde bereits von Otto Ludwig (1988) ausführlich beschrieben. Er unterscheidet zwischen zwei Reihen in der Kanonisierung der



Aufsatzformen in Deutschland und zwar in „[...] eine Reihe, in der das schreibende Subjekt seinen Ausdruck finden sollte (Erzählung, Schilderung, Betrachtung bzw. Besinnungsaufsatz) und eine andere, die sich vornehmlich an der darzustellenden Sache orientiert (Bericht, Beschreibung, Abhandlung bzw. Erörterung).“ (ebd.: 440).

Interkulturelle Textsortenvergleiche bezüglich schulischer Textsorten, die den deutschen „Aufsatz“ ebenfalls als prototypische Prüfungstextsorte des deutschen Schulsystems sehen, zeigen, dass es große Unterschiede in den Schreib Anforderungen und -ausprägungen in den einzelnen Ausbildungszyklen gibt (vgl. François 2004 für das Sprachenpaar deutsch-französisch in Schule und Universität; Castilho Ferreira da Costa 2005 im deutsch-brasilianischen Vergleich schulischer Textproduktion). Auch wenn Castilho Ferreira da Costa (2005) feststellt, dass im deutschen Bildungssystem appellative Textsorten stärker und differenzierter vermittelt werden, ist hier nach Schularten zu unterscheiden, da gerade in der Real- und Hauptschule berufsorientierte Textsortenkompetenz mittels Textsorten wie Gegenstandsbeschreibungen und Bewerbungsbrieffen erreicht werden soll, anders als die grundsätzlich auch „studienvorbereitenden“, also wissenschaftspropädeutischen Schreibaktivitäten an deutschen Gymnasien.

Die konsequente Weiterführung der Textsorten von der gymnasialen Oberstufe bis zum Studium in den geisteswissenschaftlichen Fächern – „die Anforderungen an eine Facharbeit in der Oberstufe kommen denen an eine Proseminararbeit im Grundstudium sehr nahe“ (Kaiser 2002: 82) – ist für das deutsche akademische Ausbildungssystem charakteristisch.

## *2.2. Vorgaben für die Prüfungstextsorten im Fach Deutsch*

Mit den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen“ (EPA, nach Beschluss der Kultusministerkonferenz am 23./24.05.02 in Eisenach) sollte ein Beitrag zur Einheitlichkeit in den schriftlichen Prüfungs-, d.h. Aufsatzformen in den einzelnen Bundesländern geleistet werden. Es werden hier zwei Typen von Texterschließung nach Textarten bzw. Textgattungen unterschieden, die jeweils spezifische „Aufgabentexte“ nach sich ziehen<sup>3</sup>:

1. literarische Texte: Textinterpretation, gestaltende Interpretation, literarische Erörterung
2. Sach- und Gebrauchstexte: Textanalyse/Texterörterung.

Im Lehrplan Deutsch an Gymnasien im Saarland wird dabei der Auseinandersetzung mit literarischen Texten besondere Aufmerksamkeit geschenkt: „Den drei Erschließungsformen ‘untersuchen’, ‘erörtern’, ‘gestalten’ entsprechen die drei Aufgabenformate Textinterpretation (d.i. Analyse und Interpretation, eines literarischen Textes), literarische Erörterung, gestaltende Interpretation.“ (Lehrplan Deutsch für die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe 2006: 3).<sup>4</sup>

Die Prüfungstextsorten werden im saarländischen Lehrplan auch als „Darstellungsformen“ bezeichnet. Diese Textsortenbezeichnung erscheint hier besonders hervorhebenswert, da der Eindruck vermittelt wird, dass die Funktion des Darstellens in Schultextsorten im Vordergrund steht.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Im Sinne von „linearer Diskursivität oder „Prinzip der linearen Reihung“ (vgl. Heinemann/Heinemann 2002: 115) könnte man die Verbindung bei der gestaltenden Interpretation von Ausgangstext (kurze Erzählung, Fabel, Gedicht usw.) und Zieltext (Brief, innerer Monolog, Tagebucheintrag usw.) als „didaktische Textsortenreihung“ bezeichnen.

<sup>4</sup> [http://www.saarland.de/dokumente/thema\\_bildung/DEEinfphFeb2006.pdf](http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/DEEinfphFeb2006.pdf) (zuletzt gesehen am 11.11.2007).

<sup>5</sup> Zur unscharfen Terminologie und dem Problem der Klassifikation von Textsorten im (fremdsprachen-)didaktischen Umfeld siehe auch Adamzik (2005: 211f.).

Darüber hinaus wird die bereits in Klasse 9 eingeführte mündliche Textsorte Referat wieder aufgenommen und vertieft. Das bedeutet, dass das Präsentieren und Strukturieren von Wissen in mündlicher Form fester Bestandteil der schulischen Textkompetenz ist. Schulische Textproduktion bezieht sich also sowohl auf den schriftlichen als auch auf mündlichen Bereich. Das bedeutet aber auch, dass bei der Notengebung nicht nur die schriftlichen Prüfungsleistungen, sondern auch die Beteiligung im Unterricht sowie mündliches Präsentieren/Referieren berücksichtigt werden.

Der gymnasiale Lehrplan für das Unterrichtsfach Deutsch in Hessen sieht neben den bereits o.g. zwei Textarten explizit das adressatenbezogene Schreiben und Sprechen vor.<sup>6</sup> Die Textsorten in Jahrgangsstufe 12 umfassen weiterhin die „kleineren“ Formen des wissenschaftlichen Schreibens, wie das Protokoll, aber auch das Referat.

Die Erörterung bleibt auch in der Oberstufe eine wichtige Aufsatzform. In der deutschen Schultradition ist die Erörterung offenbar die direkte Vorstufe für wissenschaftliche Hausarbeiten und letztendlich auch für wissenschaftliche Artikel und Aufsätze:

„[...] Bei der Erörterung geht es um eine [...], auch in der Wissenschaft bedeutende Fähigkeit, nämlich eigene und fremde Standpunkte darzustellen und sie voneinander zu unterscheiden.“  
(Kaiser 2002: 81)

Ebenfalls textorientiert, jedoch nicht argumentierend, ist die „Gestaltende Interpretation“, die als Prüfungs- oder Schultextsorte an deutschen Schulen nach dem KMK-Beschluss (2002) eingeführt wurde. Der Schüler sollen dabei nach hermeneutischen Gesichtspunkten eine Textinterpretation<sup>7</sup> in zwei Teilschritten verfassen, indem sie sich:

1. mit einer Textvorlage (kurzer in sich geschlossener Text, z.B. kurze Erzählungen, gleichnishafte Texte, Fabeln oder Gedichte) intensiv auseinandersetzen und
2. in engem Anschluss an diese Vorlage einen eigenständigen Text (Dialog, innerer Monolog, Tagebucheintrag, Brief u.a.) kreativ gestalten.

Anknüpfungspunkte für diese Aufgabenstellung, die bewusst mit „Leerstellen“ im Text arbeitet, sind: die Textfortsetzung (Weiterschreiben des Textes), die Ausgestaltung einer im Text nur angedeuteten Situation oder der Perspektivenwechsel.

Besonders umstritten ist in der schulischen Praxis die Frage der Bewertung dieser genuin kreativen Textsorte. Bewertungskriterien für eine „ausreichende Prüfungsleistung“ regeln auch in diesem Falle die EPA der KMK 2002.

### *2.3. Wissenschaftspropädeutisches Schreiben an deutschen Schulen: Die Facharbeit*

Die nur in wenigen Bundesländern, darunter in Bayern, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen, anzufertigende Facharbeit stellt ein schulisches Novum dar. Sie steht allerdings in Konkurrenz zur „Besonderen Lernleistung, die in vielen Bundesländern fakultativ eingebracht werden kann und in der Regel auf einer fächerübergreifenden Themenstellung beruht,

---

<sup>6</sup> In den Lehrplänen für das Fach Deutsch werden sowohl für die mündliche als auch für die schriftliche Textproduktion „[...] die Angemessenheit der Texte an ihrer Ausrichtung auf Adressat, Zweck und Funktion des Textes gemessen (Bildungsplan BW: 615ff., zitiert in Kaiser 2002: 81).

<sup>7</sup> Lindenhahn (2004) vergleicht die gestaltende Interpretation mit einer „fiktionalen Textanalyse, verbunden mit einer zum Text passenden Weiterführung der Intentionen des Autors“.

die in Form einer Jahresarbeit, einer Wettbewerbsarbeit oder als Ergebnis einer Gruppenarbeit präsentiert wird.“ (Steets 2003: 60).

In einem der gängigen Deutschlehrwerke für die gymnasiale Oberstufe wird das Ziel der Facharbeit folgendermaßen beschrieben:

Die Facharbeit dient der Einübung in grundlegende Fertigkeiten wissenschaftlichen Arbeitens. In einem begrenzten Sachgebiet, einer Fragestellung zu einem Teilbereich des Faches wird [dem Schüler] die Gelegenheit gegeben, selbstständig eine umfangreiche schriftliche Arbeit über einen längeren Zeitraum zu erstellen. Sie sollen so vertraut gemacht werden mit wissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen, die für ein späteres Studium unabdingbar ist. (Facetten 2001: 171)

Steets (2003) weist darauf hin, dass sich die Brückenfunktion dieser Textsorte (hier: Textart) nicht ohne weiteres in die Praxis umsetzen lässt (ebd.: 61). Schule und Universität müssten sich hinsichtlich ihrer wissenschaftspropädeutischen Aufgaben intensiver als bisher austauschen und verständigen (vgl. ebd.: 62; zur kontrovers geführten Diskussion siehe auch Pohl 2007: 39ff.). Das größte Problem für den Schüler sei es, „aus einem auf das Thema bezogenen Wissenskontext heraus den Gegenstand und das Ziel seiner Untersuchung logisch zu entwickeln und zu benennen“ (ebd.: 65). Dieser Mangel im Bereich „wissenschaftliches Arbeiten“ setzt sich beim universitären Schreiben fort (vgl. „Mängelliste“ bei Pohl 2007: 18f.).

### 3. STUDENTISCHES SCHREIBEN AN DEUTSCHEN HOCHSCHULEN

#### *3.1. Mündliche und schriftliche Textsorten im Studium der Geisteswissenschaften*

Anders als in anderen Wissenschaftstraditionen gilt für den deutschen Hochschulkontext neben dem Primat der Schriftlichkeit aber auch der mündliche Diskurs als wichtiges Merkmal von Wissenschaftskommunikation (Ehlich 2001: 200).

Diskursivität manifestiert sich u.a. in Form von Textsortenintertextualität (vgl. Venohr 2004: 141), wobei sich zwei unterschiedliche Relationen unterscheiden lassen:

- a) die intermediale pragmatische Textsortenrelation, d.h. die funktionale Verknüpfung von Textsorten und
- b) die intermediale äquivalente Textsortenrelation, d.h. die jeweils dem anderen Register (mündlich-schriftlich) entsprechende Textsorte.

In beiden intertextuellen Relationen spiegeln sich die Funktionalität der Textsorte im institutionellen Handlungsrahmen und somit auch die Spezifik des jeweils nationalen Ausbildungssystems wider.

Zur Vermittlung von wissenschaftlichen Lerninhalten haben sich hochschulspezifische Organisationsformen herausgebildet, darunter Vorlesungen, Seminare und Übungen, die wissenschaftsdidaktisch motiviert sind (vgl. M. Heinemann 2001: 706). Aus diesen typischen nationalen wissenschaftstransmittierenden Textsorten ergeben sich wiederum intertextuelle Bezüge, die hier nur in schematischer Verkürzung aufgelistet werden können.

#### *schriftliche Kommunikation*

Mitschrift  
Literaturverzeichnis/Gliederung  
Protokoll  
Exzerpt  
Klausur  
Thesenpapier  
Abstract/  
wissenschaftlicher Artikel  
Haus-/Seminararbeit

#### *mündliche Kommunikation*

Vorlesung  
Sprechstundengespräch  
Seminargespräch  
==  
mündliche Prüfung  
Referat  
  
Vortrag  
Referat

Nach einer von Kaiser (2002) geführten Umfrage unter Dozenten und Studierenden ragen die Textsorten Seminararbeit, Thesenpapier und Referat quantitativ heraus (ebd.: 140), sodass man diese auch als die im deutschen Hochschulkontext dominante, prototypische Textsortenreihung bezeichnen könnte, wobei die Relation Thesenpapier-Referat dem a-Typus zuzuordnen ist, während die Abfolge Referat-Haus- oder Seminararbeit dem b-Typus entspricht.

Die notwendige systematische Untersuchung von Textsortennetzen oder -feldern in kontrastiver Perspektive steht allerdings noch aus (siehe hierzu auch Kaiser 2002: 276). Damit würden nämlich nicht nur textsortenspezifische Merkmale von Hochschultextsorten sprach- und kulturkontrastiv beschrieben, sondern auch deren kommunikativer Stellenwert innerhalb des nationalen Ausbildungssystems sowie des einzelsprachlichen Wissenschaftsdiskurses aufgezeigt.

### *3.2. Die studentische Seminararbeit*

Man kann das Referat als eigenständige Textsorte oder als mündliche Fassung bzw. Vor- und Grundlage der schriftlichen Seminararbeit ansehen. Die Behandlung der schriftlichen Textsorte Seminararbeit kann jedoch im deutschen Hochschulkontext nie ohne Einbeziehen des Referats erfolgen. In einer der gängigen Anleitungen zur Textproduktion für Studierende deutscher Muttersprache heißt es:

Zweck eines Referats ist es, ein Publikum durch einen mündlichen Bericht zu informieren [...] Versuchen Sie, nicht abzulesen oder zu dozieren, sondern Ihren Zuhörern den Gegenstand wie im Gespräch nahe zu bringen [...]. (Bünting 1996: 35f.)<sup>8</sup>

Vor allen in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen geht es an deutschen Hochschulen primär um die kritische Auseinandersetzung mit Forschungsinhalten und -methoden sowie um die Fähigkeit, selbständig wissenschaftlich zu arbeiten. Vor dem Erwerb 'enzyklopädischen Wissens' hat das Prinzip des problemorientierten und exemplarischen Lernens den Vorrang. (Eßer 1997: 83f., zitiert in Kaiser 2002: 82)

Da die Seminararbeit nicht zur Publikation bestimmt ist, weist sie eine besondere Adressatenspezifität auf, die auch mit dem Begriff „wissenschaftliche Fiktionalität“ umschrieben werden kann: „Der Schreibenanlass ist im doppelten Sinne ein *Scheinanlass*.“ (Pohl 2007: 29).

---

<sup>8</sup> Bezüglich des Mündlichkeitscharakters der Textsorte „Referat“ gehen die Meinungen auch unter den Lehrpersonen auseinander. Die uneinheitliche Textsortenbenennung führt außerdem dazu, dass mit „Referat“ oft auch die schriftliche Version bezeichnet wird (siehe dazu auch den Buchtitel von Eßer 1997 „Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat ...“, wobei hier die Textsorte „schriftliche Hausarbeit“ gemeint ist); zur synonymen Verwendung der Begriffe „Hausarbeit“ und „Seminararbeit“ siehe auch Kaiser (2002: 138).

Schriftliche Hausarbeiten haben nach Pieth/Adamzik (1997: 35) daher einen „Als-ob-Status“, da die Fiktion aufrechterhalten wird, dass es sich um ein Kommunizieren zwischen Experten/Spezialisten handelt.

Die Teilnahme am wissenschaftlichen Diskurs ist für den Studierenden somit nur eindimensional, führt aber dazu, dass durch den Umgang mit wissenschaftlichen Quellen der Verarbeitungstyp „zitierendes sprachliches Handeln“ konsequent geübt wird. „Obwohl der Kontakt zur *scientific community* lediglich rezeptiv erfolgt, ist der wissenschaftliche Artikel als Vorbild für die studentische Seminararbeit anzusehen [...]“ (Stezano Coteló 2006: 95).

### 3.3. Schreibleitungen an deutschen Hochschulen

Im direkten Vergleich mit Schreibpraxen in anderen Ländern zeigt sich, dass es in Deutschland insgesamt wesentlich mehr Anleitungsmaterial gibt als in anderen akademischen Ausbildungstraditionen (deutsch-französisch vgl. Pieth/Adamzik 1997, deutsch-venezolanisch vgl. Kaiser 2002, Kap. 3).

Spezifisch für deutsche Anleitungstexte ist die Anlehnung an den Wissenschaftsdiskurs (vgl. Pieth/Adamzik 1997: 44), während die französischen Anleitungstexte zum Lehr-Lern-Diskurs tendieren (ebd.: 52).

Neben der klaren Textsortendifferenzierung (es werden auch „kleine Formen“, wie Protokoll, Exzerpt u.Ä. behandelt, besonders in Bünting 1996/2002) sind auch die den Schreibprozess unterstützenden Ratgeber zur Arbeitsorganisation, in denen u.a. auch die Phasen beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten von der Themenwahl bis zum Korrekturlesen behandelt werden (vgl. Bükér 1998: 47ff.), sehr verbreitet.

Weitere Besonderheiten deutscher Anleitungstexte – immer in kontrastiver Perspektive mit dem französischen Pendant – werden bei Pieth/Adamzik (1997) angeführt. Dazu gehören:

- Die Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens stehen im Vordergrund.
- Deutsche Anleitungstexte orientieren sich stark an der Textsorte *Hausarbeit*.
- Stilfragen werden vernachlässigt.
- Der Fokus liegt auf der Sprachhandlung ZITIEREN sowie den entsprechenden formalen Kriterien.
- Der Leser wird in der Regel direkt angesprochen.
- Deutsche Anleitungstexte sind modular verfasst (siehe auch CD-ROM-Version von Bünting 2002) und enthalten keine Mustertexte.

Kaiser (2002) stellt darüber hinaus bei ihrer Befragung fest, dass Dozenten an deutschen Hochschulen in der Regel auch auf eigene „Merkblätter“ verweisen, in denen alle gängigen Textsorten und deren Funktionen beschreiben werden. Die Proseminararbeit gilt dabei als Übungs- und Evaluationstext: „Die eigenständige [gedankliche] Durchdringung eines Themas mit Hilfe gut dokumentierter Informationsquellen ist ein wichtiges Bewertungskriterium“ (ebd.: 128).

Die gängigsten Anleitungstexte, die sich explizit an deutsche Germanistikstudierende richten, sind in der Regel aus dem Bereich Literaturwissenschaft, darunter:

Blinn, Hansjürgen (1994<sup>3</sup>): Informationshandbuch Deutsche Literaturwissenschaft.

Frankfurt/Main.

Fricke, Harald/ Zymner, Rüdiger (1993<sup>2</sup>): Einübung in die Literaturwissenschaft. Parodieren geht über Studieren. Paderborn.

Meyer-Krentler, Eckhardt (1994<sup>4</sup>): Arbeitstechniken Literaturwissenschaft. München.

In den Geisteswissenschaften fächerübergreifend einsetzbar sind:

Poenicke, Klaus (1988<sup>2</sup>): Wie verfasst man wissenschaftliche Arbeiten? Ein Leitfaden vom ersten Studiensemester bis zur Promotion. Mannheim/Wien/Zürich.

Standop, Ewald (1994<sup>14</sup>): Die Form der wissenschaftlichen Arbeit. Heidelberg.

Bünting, Karl-Dieter u.a. (Hg.) (2002<sup>3</sup>): Schreiben im Studium: mit Erfolg: ein Leitfaden; mit CD-ROM. Berlin.

Bereits an den Buchtiteln ist erkennbar, dass es sich um unterschiedliche Typen von Anleitungstexten handelt, die ihren jeweiligen Fokus entweder auf die deskriptive oder aber die präskriptive Darstellung legen. Viele Anleitungstexte sind aber auch Studienratgeber, die den direkten Zusammenhang zwischen Schreibfertigkeiten und Studienerfolg herstellen, was eine für den deutschen Hochschuldiskurs (auch in den Feuilletons der großen Zeitungen, vgl. Pohl 2007: 10) typische Argumentation darstellt.

Eine relativ neue Textsorte im Bereich Schreib- und Studienberatung an deutschen Hochschulen sind „Lehrgänge“ zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben (Pospiech 2005) oder Handreichungen für Kursleiter in Studierstrategiekursen für ausländische Studierende (Mehlhorn 2005). Daraus lässt sich schließen, dass wissenschaftsdidaktische Überlegungen für die Curricula an deutschen Hochschulen, zumindest für die geisteswissenschaftlichen Fächer, einen immer größeren Stellenwert einnehmen.

#### 4. ZUSAMMENFASSUNG

Bereits in der gymnasialen Oberstufe werden deutsche Schüler an das wissenschaftliche Arbeiten herangeführt. Zu den Lernzielen gehören insbesondere das selbstständige Arbeiten und die Methodenreflexion, worin sich das Bildungsideal von Wilhelm von Humboldt widerspiegelt. Wimmer (2005) beschreibt dieses als „Einheit von forschendem Lernen und lehrender Forschung sowie Bildung durch Wissenschaft, was nicht bloß Aneignung von Wissen meinte, sondern Reflexion des Wissens und seine Bedeutung für das Individuum [bedeutet]“ (ebd.: 27f.). Die Hochschuldozenten setzen in der Regel das Wissen über die Prinzipien des wissenschaftlichen Arbeitens bereits bei den Studienanfängern voraus oder verweisen auf spezifische Tutorienangebote. Das Einüben akademischer Textproduktion geht daher nicht grundsätzlich, wie Kaiser (2002: 87) es zusammenfasst, mit dem fachlichen Wissenserwerb einher. Es werden im Gegenteil vermehrt Schreibtrainings in Form von Schreibwerkstätten angeboten, da in Deutschland immer noch die im Bewusstsein vieler Hochschuldozenten verankerte Auffassung herrscht, dass mangelnde wissenschaftsbezogene Schreibkompetenz zu hohen Studienabbrecherquoten führt (vgl. Pohl 2007: 11).

Es ist außerdem festzuhalten, dass deutsche Anleitungstexte in der Regel aufgebaut sind wie textsortenbezogene „Leitfäden“, wobei die Textsorte „Referat“ und das wissenschaftliche Schreiben gemeinsam behandelt werden. Nicht selten sind die deutschen Schreibratgeber sowohl für den schulischen als auch für den universitären Kontext ausgewiesen, was wiederum zeigt, dass die wissenschaftliche Sozialisation und zwar sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich in Deutschland bereits in der gymnasialen Oberstufe einsetzt.

## LITERATUR

- Bildungspläne der Bundesländer für allgemeinbildende Schulen.  
<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=400> (zuletzt gesehen am 11.11.2007).
- Einheitliche Prüfungsanforderungen (KMK). <http://www.kmk.org/doc/beschl/aschulw.htm>  
(zuletzt gesehen am 11.11.2007).
- Adamzik, Kirsten (2005): Textsorten im Fremdsprachenunterricht – Theorie und Praxis. In:  
dies./Krause, Wolf-Dieter (Hg.): Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen  
Unterricht an Schule und Hochschule. Tübingen, 205-237.
- Adamzik, Kirsten/Neuland, Eva (2005): Zur Linguistik und Didaktik von Textsorten. In: Der  
Deutschunterricht 1/2005, 2-12.
- Auer, Peter/Baßler, Harald (Hg.) (2007): Reden und Schreiben im Studium. Frankfurt am  
Main/New York.
- Baßler, Harald (2003): Russische, deutsche und angloamerikanische Zeitschriftenabstracts der  
Soziologie: Worin unterscheiden sie sich? In: Gruber, Helmut/Menz, Florian/Panagl, Oswald  
(2003): Sprache und politischer Wandel (=sprache im kontext; 20). Frankfurt am Main u.a., 189-  
212.
- Becker-Mrotzek, Michael (2001): Textsorten des Bereichs Schule. In: Brinker, Klaus/Antos,  
Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of  
Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin, New  
York, 690-701.
- Büker, Stella (1998): Wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine  
empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender. Baltmansweiler (=   
Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, Bd. 11).
- Castilho Ferreira da Costa, Alessandra (2005): Sozial- und kulturspezifischer Textsortengebrauch.  
Ein Vergleich brasilianischer und deutscher Schulaufsätze. Dissertation an der Philosophischen  
Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. [http://sundoc.bibliothek.uni-  
halle.de/diss-online/05/06H142/of\\_index.htm](http://sundoc.bibliothek.uni-halle.de/diss-online/05/06H142/of_index.htm).
- Ehlich, Konrad (1994): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen,  
didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz Leonard / Weinrich, Harald (Hg.), Linguistik  
der Wissenschaftssprachen. Berlin, New York, 325-351.
- Ehlich, Konrad (2001): Deutsche Wissenschaftskommunikation - Eine Vergewisserung. In:  
Jahrbuch DaF 27, 193-208.
- Ehlich, Konrad/Heller, Dorothee (2006): Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Frankfurt am Main  
u.a.

- Eßer, Ruth (1997): „Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat...“. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München.
- Graefen, Gabriele (2000): Textkommentierung in deutschen und englischen wissenschaftlichen Artikeln. In: Schlosser, Horst Dieter (Hg.): Sprache und Kultur. Frankfurt am Main u.a., 113-124.
- Günthner, Susanne (2001): Kulturelle Unterschiede in der Aktualisierung kommunikativer Gattungen. In: Info DaF 28, 1(2001), 15-32.
- Grunow, Sabine / Kapitzky, Jens (2001): Facetten. Lese- und Arbeitsbuch Deutsch für die Oberstufe. Kap. 9: „Was darf Satire?“ – Eine Facharbeit schreiben. Leipzig, 171-187.
- François, Audrey (2004): Wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache Deutsch am Beispiel von Abschlussarbeiten französischer Studierender. Dissertation Universität Siegen. <http://www.ub.uni-siegen.de/epub/diss/francois.htm> (zuletzt gesehen am 11.11.2007).
- Heinemann, Margot (2001): Textsorten des Bereichs Hochschule und Wissenschaft. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin, New York, 702-709.
- Heinemann, Wolfgang/Heinemann, Margot (2002): Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs. Tübingen.
- Hufeisen, Britta (2002): Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Innsbruck u.a.
- Kaiser, Dorothee (2002): Wege zum wissenschaftlichen Schreiben: Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland. Tübingen.
- Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hg.) (1999): Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied/Kriftel.
- Lehker, Marianne (2001): Chinesische und deutsche Aufsatzsorten im Vergleich. In: Fix, Ulla/Habscheid, Stephan/Klein, Josef (Hg.): Zur Kulturspezifik von Textsorten. Tübingen, 131-146.
- Ludwig, Otto (1988): Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin/New York.
- Ludwig, Otto (1996): „Der Unterricht findet nicht statt: Zur Schreibpraxis der reformierten Oberstufe“. In: Peyer, Ann/Portmann, Paul R (Hg.): Norm, Moral und Didaktik Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion. Tübingen.
- Lindenhahn, Reinhard (unveröffentlichtes Dokument): Gestaltendes Interpretieren – eine Einführung. Unterlagen einer ganztägigen Fortbildungsveranstaltung. <http://www.lindenhahn.de/referate/diverses/gestint/referat.htm>, zuletzt gesehen am 21.10.07.



- Mehlhorn, Grit (unter Mitarbeit von Karl-Richard Bausch, Tina Claußen, Beate-Helbig Reuter und Karin Kleppin) (2005): Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. Teil II: Individuelle Lernberatung – Ein Leitfaden für die Beratungspraxis. München.
- Pieth, Christa/Adamzik, Kirsten (1997): Anleitungen zum Schreiben universitärer Texte in kontrastiver Perspektive: In Adamzik, Kirsten/Antos, Gerd/Jakobs, Eva-Maria (Hg.): Domänen- und kulturspezifisches Schreiben. Frankfurt, Bern, New York, 31-71.
- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen.
- Pospiech, Ulrike (2005): Schreibend schreiben lernen. Über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk. Frankfurt am Main/Berlin u.a.
- Sanderson, Tamsin (2005): Kontrastive Fachtextpragmatik deutsch- und englischsprachiger wissenschaftlicher Texte – Danksagungen im interlingualen Vergleich. In: Adamzik, Kirsten/Krause, Wolf-Dieter (Hg.): Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. Tübingen, 59-72.
- Stadter, Andrea (2003): Essayistisches Schreiben in der Sekundarstufe (I und) II. In: Der Deutschunterricht 3/2003, 81-91.
- Steets, Angelika (2003): Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe: Die Facharbeit. In: DU 3/2003, 58-70.
- Steinhoff, Torsten (2003): Wie entwickelt sich die wissenschaftliche Textkompetenz? In: DU 3/2003, 38-47.
- Stezano Cotel, Kristin (2006): Die studentische Seminararbeit – studentische Wissensverarbeitung zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen. In: Ehlich, Konrad / Heller, Dorothee (Hg.), 87-114.
- Venohr, Elisabeth (2004): Wissenschaftsdiskurs und „wissenschaftliches Sprechen“ an Hochschulen: Überlegungen aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus / Forster, Roland / Grub, Frank Thomas (Hg.): Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven. Festschrift für Lutz Götze zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main, 131-150.
- Venohr, Elisabeth (2008): Wissenschaftliches Sprechen an deutschen Hochschulen: Indirekte Sprachhandlungen in verschiedenen Textsorten mündlicher Kommunikation. In: Chlosta, Christoph / Leder, Gabriela / Krischer, Barbara (Hg.) Auf neuen Wegen Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis 35. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007. Göttingen, 305-322.
- Wimmer, Michael (2005): Die überlebte Universität. Zeitgemäße Betrachtung einer „unzeitgemäßen“ Institution. In: Liesner, Andrea/Sanders, Olaf (Hg.): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld, 19-41.

# DIE TEXTSORTEN IM FRANZÖSISCHEN SCHUL- UND HOCHSCHULSYSTEM

*Hélène VINCKEL (Paris)*

## 1. EINFÜHRUNG

Das französische Schul- und Hochschulsystem kennt eine breite Palette an schriftlichen Anforderungen, die sich zwar in ihren Merkmalen teilweise überschneiden, sich aber auch durch textsortenspezifische Besonderheiten von einander unterscheiden.

Zu den relevanten Textsorten gehören hierbei vor allem die *dissertation*, die *explication de texte* und der *commentaire composé* oder *commentaire dirigé*.<sup>1</sup> Das schulische sowie universitäre Schreiben stellt sowohl die Schüler als auch später die Studierenden vor zum Teil große Schwierigkeiten: Mittlerweile eindeutig als Problem anerkannt ist der Umstand, dass die spezifischen Modalitäten der Textproduktion vor allem in der Sekundarstufe (Gymnasium) gelehrt und gelernt werden. An den französischen Universitäten werden sie dann (leider) bereits vorausgesetzt und im Unterricht allenfalls nur noch im Rahmen einer kurzen Einführung behandelt, in der im besten Fall allgemeine Ratschläge erteilt werden.<sup>2</sup> Für manche Muttersprachler, aber vor allem für ausländische Studierende – sei es nur für ein Semester oder während des ganzen Studiums –, ist diese Situation am Anfang (insbesondere in den ersten vier Semestern) oft verwirrend oder gar entmutigend, weil sich die mangelnde Beherrschung dieser Textsorten auch negativ auf die Benotung auswirkt. Wenngleich in Frankreich ein deutliches Desiderat an Lehrbüchern besteht, sind in der spärlichen Fachliteratur immerhin einige Merkmale dargestellt, die zwar nützliche Hilfestellungen bieten, aber vor allem mit Blick auf universitäres Schreiben dringend weiter entwickelt und vertieft werden sollten.

Nach einem kurzen Überblick über die unterschiedlichen Textsorten je nach Ausbildungsstufe [2] werden deren jeweilige Merkmale genauer beschrieben und erläutert [3].

---

<sup>1</sup> Die französischen Bezeichnungen werden beibehalten; zu den möglichen Entsprechungen im Deutschen s. weiter unten.

<sup>2</sup> Vgl. z.B. die folgende kritische Feststellung im Vorwort von Gicquels Lehrbuch (51999, 3-4): „L’usage est aussi que les enseignants donnent, en début d’année, des conseils relatifs à ces exercices [gemeint sind die *explication de texte* und die *dissertation littéraire*], mais l’on sait du reste que cette manière de procéder n’est guère fructueuse. Dès lors, il n’est pas exagéré de dire que, malgré la correction individuelle des travaux, qui consiste le plus souvent en une critique des fautes, l’élève et l’étudiant qui doivent produire des exercices littéraires de ce type ne savent ni très exactement ce que l’on attend d’eux, ni les manières de faire pour répondre à cette attente. N’ayant pas reçu toutes les consignes qu’il convient d’observer, ils procèdent donc surtout par mimétisme, et ne conçoivent jamais pour quelles raisons fondamentales – c’est-à-dire indifférentes au texte ou au sujet – telle explication ou dissertation est réussie ou ratée.“

## 2. ÜBERBLICK ÜBER DIE UNTERSCHIEDLICHEN TEXTSORTEN

### 2.1. Sekundarstufe

In Anlehnung an die aktuellen offiziellen Lehrpläne<sup>3</sup> kann bei den für die Sekundarstufe typischen Textsorten im Allgemeinen differenziert werden zwischen denen, die für die 6. bis 9. Klasse, also für das *Collège* (Sekundarstufe 1), und denen, die dann bis zum Abitur (12. Klasse), d.h. für das *Lycée* (Gymnasium), charakteristisch sind.

Im *Collège* werden generell kurze Aufsatzarten verlangt. Erwähnenswert sind hierbei vor allem die *explication de texte* (Texterklärung; es werden zu einem im Unterricht besprochenen Text Fragen gestellt) und das *résumé de texte* (Textzusammenfassung). Eines der dabei verfolgten Ziele besteht darin, die Schüler mit Begriffen wie ‚deskriptiv‘, ‚narrativ‘ oder ‚argumentativ‘ vertraut zu machen.

Im *Lycée* gelehrt und gelernt werden die drei Haupttextsorten, die im Hinblick auf die universitären Anforderungen besonders wichtig sind: Die „berühmt-berüchtigte“ *dissertation*<sup>4</sup>, die *explication de texte* und der *commentaire composé* bzw. *dirigé*. Diese drei Textsorten, auf die unten genauer eingegangen wird, werden insbesondere in den Fächern Französisch, Philosophie und Geschichte/Erdkunde eingesetzt, wobei auf die *dissertation* besonderer Wert gelegt wird. Im Fremdsprachen-Unterricht selbst werden sie aber nicht geübt.<sup>5</sup>

### 2.2. Universität

Das französische Germanistikstudium ist vor allem durch die insbesondere im *Lycée* bereits eingeübten Textsorten geprägt. Dort finden sich grundsätzlich die *dissertation*, die *explication de texte* sowie der *commentaire dirigé* wieder, allerdings mit deutlich anderen Ansprüchen.<sup>6</sup>

## 3. HAUPTMERKMALE DER JEWEILIGEN TEXTSORTEN

Die *dissertation* gilt als das Kernstück der französischen Schulausbildung. Aus diesem Grund – und auch, weil sie als äußerst schwierig empfunden wird – gilt ihr im Folgenden besondere Aufmerksamkeit [3.1]; anschließend werden die *explication de texte* [3.2] und der *commentaire composé* bzw. *dirigé* erläutert [3.3].

---

<sup>3</sup> Vgl. die „programmes officiels“ unter <http://www.education.gouv.fr>.

<sup>4</sup> Man beachte, dass der französische Ausdruck *dissertation* nicht dem deutschen *Dissertation* (frz. *thèse de doctorat*) entspricht. Zur *dissertation* vgl. unten [3.1].

<sup>5</sup> Eine Ausnahme bilden lediglich die sogenannten „Abi-bac-Klassen“, die hier allerdings unberücksichtigt bleiben.

<sup>6</sup> Daneben ist noch eine weitere universitäre Textsorte zu erwähnen: Das *mini-mémoire* bzw. das *mémoire*. Je nach Universität wird es im dritten Jahr des Bachelor-Studiengangs (5.-6. Semester) und im Master-Studiengang (7.-10. Semester) oder nur im Master-Studiengang verlangt; auf Masterstufe ist es jedenfalls das ‚Kernstück‘.

### 3.1. Dissertation (mit einem Exkurs zum exposé und zur leçon)

Zu den wesentlichen Merkmalen der (schriftlichen) *dissertation* bzw. der sogenannten *dissertation littéraire* (i) gehören die Ausarbeitung einer Fragestellung und eine logisch aufgebaute Beweisführung. Diese Eigenschaften teilt sie im Wesentlichen mit dem *exposé* (Referat<sup>7</sup> bzw. Vortrag) und der sogenannten *leçon* (bei der *agrégation externe d'allemand* / Prüfung für das Lehramt) als mündlichen Textsorten (ii).

#### (i) Dissertation

Zur *dissertation* als der privilegierten Aufsatzform im französischen Bildungssystem sind in den letzten Jahren einige Bücher erschienen, in deren Mittelpunkt vor allem theoretische und methodische Aspekte stehen, die um einige entsprechende praktische Übungen samt Lösungsvorschlag ergänzt sind. Titel wie *Qu'est-ce qu'une dissertation?* (Leblanc 2006), *La dissertation littéraire* (Pappe / Roche 2004) oder neuerdings *Comment réussir ma dissertation littéraire?* (vgl. <http://www.lettres.net/pdf/methodes/reussir-dissert.pdf>) können hier stellvertretend genannt werden, da sie annehmen lassen, dass die *dissertation* etwas „Wohldefiniertes“ ist, ja dass es sogar nur einen Typ gibt, wenn es um ‚Literatur‘ geht. Aber was genau verbirgt sich dahinter?

Traditionell wird unter *dissertation* die schriftliche Ausarbeitung einer Themenstellung bzw. deren Erörterung verstanden: „La dissertation est une forme particulière de raisonnement écrit, propre à la tradition universitaire française.“ (Leblanc 2006, 18).<sup>8</sup>

Ganz in der rhetorischen Tradition zeichnet sich die *dissertation* wesentlich durch das „Zusammenspiel“ (frz. *articulation*) von Thesen und Argumenten aus. Dieses textsortenspezifische rhetorische Fundament manifestiert sich nach Leblanc (2006) am deutlichsten darin, dass die Anordnung der verschiedenen Thesen einer „logischen Norm“ entspricht, die sich an zwei logischen Relationen orientiert, „Grund“ und „Widerspruch“: „La norme qui fixe la succession des éléments est une norme logique : deux types de liens, cause et contradiction.“ (Leblanc 2006, 11).

Unter makrostrukturellen Gesichtspunkten weist die *dissertation* die folgenden Merkmale auf:

- In der Regel handelt es sich um eine 3- oder 4-stündige Hausarbeit oder Klausur.
- Die Aufgabenstellung besteht in einem vorgegebenen Thema oder einem zu diskutierenden Zitat; vgl. hierzu die beiden Beispiele:<sup>9</sup>

#### 1. Dreistündige *dissertation* [Literatur und Mittelalter]:

---

<sup>7</sup> Wie die Tagung deutlich gemacht hat, kann bei einem Vergleich etwa zwischen den französischen und den deutschen Textsorten gerade die Terminologie leicht Verwirrung stiften; vgl. den Beitrag von Venohr (auf dieser Tagung) und die dort erörterten Termini *Referat* (im Sinne von ‚Hausarbeit‘) und *Exposé*.

<sup>8</sup> Leblancs Vorwort spricht übrigens eine deutliche Sprache bezüglich der aktuellen Lage an den französischen Schulen: Bemängelt wird hier eine „méthodologie sans méthode“, eine „pratique sans technique“, da im besten Fall nur Regeln ohne wirkliche Erklärungen vermittelt würden. Vgl. auch Gicquel (1999, 20): „Les instructions officielles n'ont pas voulu ni pu donner de règles absolues. Mais, en réalité, elles n'ont pas donné de règles du tout“. Ein Blick in die offiziellen Lehrpläne macht die angedeutete Vagheit in Bezug auf die Anforderungen der *dissertation* deutlich: Im *Programme de l'enseignement de la philosophie en classes terminales* wird sie präsentiert als „l'étude méthodique et progressive des diverses dimensions d'une question donnée. À partir d'une première définition de l'intérêt de cette question et de la formulation du ou des problèmes qui s'y trouvent impliqués, l'élève développe une analyse suivie et cohérente correspondant à ces problèmes, analyse nourrie d'exemples et mobilisant avec le discernement nécessaire les connaissances et les instruments conceptuels à sa disposition.“

<sup>9</sup> Beispiele aus Abschlussklausuren (5. und 6. Semester) an der Universität Paris-Sorbonne (Paris IV).

- Ist der *Herzog Ernst* eine romanhafte Geographie oder ein geographischer Roman?
- Welche Problematik liegt dem *Herzog Ernst* zugrunde?

## 2. Vierstündige *dissertation* [Literatur]

Erläutern und erörtern Sie folgende Aussage eines Literaturhistorikers über Georg Büchners Stück *Dantons Tod*:

„Was die Beschaffenheit der Hauptpersonen dieses Dramas angeht, ist leicht zu sehen, dass Büchner alles getan hat, ihnen jede ideale Aura, alles, was sie zu Heroen machte, ihnen den Glanz großer, freier Menschlichkeit geben könnte, zu nehmen. Diese Männer sind nicht Herren ihres und fremden Schicksals.“

- Aus der genauen Analyse der Aufgabenstellung muss eine Fragestellung (*problématique*) erarbeitet werden, d.h. die damit einhergehenden Implikationen müssen deutlich herausgearbeitet werden. Die *problématique* bildet den Kern der *dissertation*: Sie gilt als „Fertigkeit“, als „Wissenschaft, Probleme aufzustellen“ („art, science de poser les problèmes“ in *Savoir problématiser* 2001, 11). Wegen ihrer inhärent „dialektischen Natur“ handle es sich dabei um eine bestimmte „Technik“: „Dans son sens dialectique, la problématique désigne alors la technique qui consiste à bien poser un problème ou un ensemble cohérent de problèmes.“ (*Savoir problématiser* 2001, 12). Zur Ausarbeitung der Fragestellung soll der Schüler bzw. der Studierende auf seine allgemeinen Kenntnisse zum Thema zurückgreifen. Im Anschluss müssen die verschiedenen Thesen angeordnet, logisch klassifiziert und ein „roter Faden“ herausgearbeitet werden.
- Formal besteht die *dissertation* aus drei Teilen: Einführung, deren Schwerpunkt auf der Darstellung der *problématique* und der Gliederung liegt; argumentativ orientierter, drei- oder viergliedriger Hauptteil; knappe, aber prägnante Konklusion.

In der *dissertation* muss der Schüler bzw. der Studierende seine rhetorisch-argumentative Kompetenz unter Beweis stellen: Ist er fähig, einen kohärenten Text bzw. eine konsequente Beweisführung zu produzieren? Zugleich wird dabei geprüft, ob er in der Lage ist, die Gründe, die ihn zu dieser oder jener Schlussfolgerung geführt haben, auch klar darzustellen (vgl. „mise en scène de sa pensée“ in Leblanc 2006, 12).

## (ii) *Exposé* (Referat) und *leçon* als universitäre Textsorten

Das *exposé* wird meist in Seminaren verlangt: Der Dozent vergibt zu Beginn des Semesters entsprechende Themen.

Als fachgebundene Übung in den Bachelor- und Master-Studiengängen besteht das *exposé* im mündlichen Vortrag (ca. 30 Minuten) eines in der Regel (allerdings nicht zwingend) schriftlich vorverfassten Textes (in Germanistik: in deutscher Sprache). Inhaltlich kann es sich um eine reine Darstellung handeln, etwa „Der Fall der Mauer: Ursachen und Folgen“. Das *exposé* muss logisch strukturiert sein (was sich gerade an den Überleitungen zeigt), die angeführten Thesen müssen anhand von passenden Zitaten untermauert werden.

Die *leçon*, eine der mündlichen Prüfungen im Rahmen der *agrégation externe d'allemand*, gilt als typisches Beispiel einer Textsorte, die im deutschen oder auch italienischen System m.W. keinerlei Entsprechung hat.<sup>10</sup> Zu ihren Hauptmerkmalen zählen insbesondere die folgenden:

- Es handelt sich um einen rund 30minütigen mündlichen Vortrag mit anschließender Diskussion mit der Jury.<sup>11</sup> Der Kandidat bereitet sich darauf vier Stunden lang anhand von Literatur, die ihm zur Verfügung gestellt wird, vor.
- Makro- sowie mikrostrukturell betrachtet ähnelt die *leçon* der *dissertation*: Es wird eine Frage gestellt und/oder ein Zitat vorgegeben, die/das im Zusammenhang mit einem der vorgegebenen Bereiche steht (Mittelalter, Literatur, Ideengeschichte, *civilisation* usw.). 2004 etwa wurden für die *leçon* zu Thomas Manns *Doktor Faustus* die folgenden Themen gestellt (*Rapport du jury de l'agrégation externe d'allemand* 2004, 39):

1. „Das Böse und die Gnade“
2. „DF als Zeitroman“
3. „Das dritte Reich im DF“
4. „Mythos und Roman“
5. „Das Thema des Untergangs im DF“

Generell erwartet die Jury, dass der Kandidat sich mit dem vorgegebenen Thema auf überzeugende Weise auseinandersetzt, d.h. dass er dazu anschaulich und nuanciert Stellung nimmt. In den Berichten der Jury wird vergleichsweise häufig ein allzu „narrativer“ bzw. „deskriptiver“ Charakter („tendance narrative et descriptive“) der *leçon* bemängelt: Es fehle vielfach an gründlicher Analyse (vgl. z.B. den *rapport du jury de l'agrégation* 2004 und 2006).

Festzuhalten bleibt, dass die *problématique* einerseits und eine logische, argumentativ ausgerichtete Beweisführung andererseits den gemeinsamen textsortenspezifischen Nenner der *dissertation*, der *leçon* und (in geringerem Maße) des *exposé* darstellen.

### 3.2. Explication de texte

Bei der – als äußerst schwierig geltenden – *explication de texte* handelt es sich um eine typische Übung universitären Schreibens:<sup>12</sup> Wenn nicht schon ab dem ersten Semester, wird sie im Germanistikstudium spätestens ab dem 3. Semester immer häufiger verlangt, unter anderem deshalb, weil sie integrativer Bestandteil der mündlichen Prüfungen der *agrégation externe d'allemand* ist.

In textsortenspezifischer Hinsicht unterscheidet sich die *explication de texte* durch ihren textbezogenen Charakter klar von der *dissertation*: Den Ausgangspunkt bildet einzig der Text, auf

---

<sup>10</sup> In vergleichender Hinsicht rückt wiederum das bereits erwähnte Problem in den Vordergrund: Deutsche Muttersprachler verfügen oft nicht über die benötigten Grundkenntnisse, die bei der mündlichen Prüfung entscheidend zum Erfolg beitragen.

<sup>11</sup> Bis 2005 gab es zwei *leçons*, von denen eine auf Deutsch stattfand, die andere auf Französisch; seit 2006 gibt es nur noch die *leçon* in französischer Sprache.

<sup>12</sup> Als Vorbereitung auf diese spezifische Textsorte wurde in der Sekundarstufe neuerdings die sogenannte *lecture méthodique* („methodische Lektüre“) eingeführt. Vgl. dazu nur die folgenden Beobachtungen in Poullaouec (2002): „La première approche de la lecture méthodique consiste à observer les textes et à repérer les traits spécifiques de leur écriture et de leur déroulement. Ces repérages serviront à déterminer les instruments d'analyse appropriés.“ Auf die *lecture méthodique* wird im Folgenden nicht näher eingegangen.

den immer wieder Bezug genommen werden muss, die *explication* im Sinne einer relevant begründeten und präzise illustrierten Erläuterung hat also den Text selbst zum Gegenstand.

Dem Studierenden wird (etwa in Form einer Abschlussklausur) ein ein bis zwei Seiten langer Text aus dem im Seminar behandelten Werk vorgelegt. Methodisch hat der Studierende – anders als bei der *dissertation* und der *leçon* – die Wahl zwischen zwei Vorgehensweisen: Je nach Texttyp (Gedicht, Manifest, politische Rede, Abschlusszene eines Theaterstücks usw.) kann er sich für eine lineare oder für eine thematische Erläuterung entscheiden.<sup>13</sup> „Linear“ bedeutet hier grob gesagt, dass die Textstruktur (z.B. Textteile, Absätze) herausgearbeitet und auch Satz für Satz im Hinblick auf relevante Aspekte analysiert wird; „thematisch“ heißt, dass die Schwerpunkte des Textes vorgestellt und passende Textstellen zu deren Erläuterung herangezogen werden. Wie die *dissertation* ist auch die *explication* meist dreigliedrig und soll bestimmte makrostrukturelle Merkmale aufweisen: So müssen zum Beispiel bereits in der Einführung der Bezug zum Text und die argumentativen Leitlinien deutlich werden.

Studierende stehen häufig etwas „hilflos“ vor dieser Anforderung, doch die jährlich erscheinenden *rapports du jury de l'agrégation externe d'allemand* geben einige (vielleicht allzu allgemeine) methodische Hinweise, die zumindest die Erwartungen der Jury erkennen lassen („nahe am Text bleiben“, „sich mit den wichtigsten Formulierungen des Textes auseinandersetzen“, „Abweichungen vermeiden“):

„[...] une des priorités est de rester proche du texte, de s'interroger sur ses principales formulations, d'éviter les digressions à propos du texte. Il ne s'agit pas d'exposer tout ce que l'on sait à propos de l'oeuvre ou de l'époque au programme mais de l'appliquer au seul document et au seul extrait choisi.“ (*Rapport du jury de l'agrégation externe d'allemand* 2006, 36)

Die *explication de texte* besteht also weder in der Aufzählung von Informationen noch in der Wiedergabe von allgemeinen Kenntnissen zum Thema oder Autor. Sie zeichnet sich vielmehr durch eine gewisse Dynamik aus, die den Text selbst charakterisiert und entsprechend aufgezeigt und erörtert werden soll:

„L'explication proprement dite devra faire ressortir la dynamique du texte, en éclairer les allusions, montrer comment les différents niveaux s'articulent.“ (*Rapport du jury de l'agrégation externe d'allemand* 2004, 43).<sup>14</sup>

### 3.3. Commentaire composé bzw. dirigé

Das Merkmal der Textbezogenheit, das die *explication de texte* charakterisiert, zeichnet auch den *commentaire composé* (i) bzw. den *commentaire dirigé* aus (ii).

#### (i) *Commentaire composé*

Auch wenn textlinguistisch bzw. schreibdidaktisch angelegte Arbeiten immer noch ein großes Desiderat darstellen, existiert zum *commentaire composé* immerhin eine umfangreiche (nicht-

<sup>13</sup> Im zweiten Fall sind dabei die Grenzen zum *commentaire composé* fließend; vgl. unten.

<sup>14</sup> Vgl. unter anderem die Abschnitte „Structure et dynamique de l'explication de texte“ und „Rappels de quelques techniques de lecture“ in *Rapport du jury de l'agrégation externe d'allemand* (2004, 43-44).

wissenschaftliche) Literatur.<sup>15</sup> Die im Folgenden dargestellten Hauptmerkmale des *commentaire composé* sind vor allem Fourcaut (2005) entnommen:

- Die Textbezogenheit des *commentaire composé* manifestiert sich insbesondere im Zusammenspiel zwischen dem Text als Ausgangspunkt und dem diesbezüglichen Kommentar des Studierenden; die entsprechende Argumentation muss – wie bei der *dissertation* – „klar“, „geordnet“ und vor allem „überzeugend“ sein:

„[Le commentaire composé] implique la lecture approfondie et méthodique d'un texte littéraire, la maîtrise des concepts qu'elle requiert et la faculté d'organiser les résultats de cette investigation dans un exposé qui soit une **démonstration** claire, ordonnée et convaincante.“ (Fourcaut 2005, 5; Herv. im Original).

- Der *commentaire composé* besteht in der Regel aus einer Einführung, einem Hauptteil und einer Schlussfolgerung, wobei der Hauptteil den Kern des Kommentars bildet. Nach Fourcaut (2005, 45-46) hebt sich darin der *commentaire composé* von der *dissertation* und der *explication de texte* ab. Der erste Abschnitt des Hauptteils behandelt generell die Form, die Textsorte selbst und deren Merkmale (Prosagedicht, Kriminalroman usw.). Im Mittelpunkt des zweiten Abschnitts steht das (Text-)Thema des zu analysierenden Auszugs: Unter Berücksichtigung formeller wie inhaltlicher Aspekte soll beispielsweise gezeigt werden, wie das Thema im Widerspruch zur Gattung steht oder, umgekehrt, inwiefern es genau den im ersten Abschnitt dargestellten Erwartungen entspricht. Vor diesem Hintergrund erweist sich dann der dritte und ggf. letzte Abschnitt als (Fourcaut zufolge) etwas schwieriger, weil „persönlicher“: Ziel muss es nämlich sein zu zeigen, worauf der Text hinaus will, d.h. das Implizite soll expliziert werden (moralisches, ästhetisches Ziel usw.). Wenn eine gewisse Dynamik die Makrostruktur der *explication de texte* kennzeichnet (vgl. [3.2]), gilt dies nach Fourcaut (2005, 46) auch für den *commentaire composé*, der eine Art *crescendo* aufweisen soll: „Le commentaire ira, dans un mouvement de *crescendo*, du plus évident au plus caché.“

## (ii) Anmerkungen zum *commentaire dirigé*

Vom ersten Semester bis zur Vorbereitung auf den *CAPE*S (Lehramtsprüfung) nimmt der *commentaire dirigé* innerhalb der universitären Schreibformen einen wichtigen Platz ein. Wie unterscheidet er sich von der ihm eng verwandten Textsorte *commentaire composé*? Das Attribut *dirigé* deutet es schon an: Der Studierende wird hier „geführt“ bzw. „(an)geleitet“, und zwar in Form von Fragen.

Wie die Anlagen 1 und 2 weiter unten zeigen [5], folgen einem Text, der im Zusammenhang eines Seminars gemeinsam mit dem Dozenten analysiert wurde, vier oder fünf Fragen, die auf der Grundlage des dort vermittelten und mithin vorausgesetzten Wissens auf kohärente und argumentative Weise beantwortet werden sollen.

Bei Anlage 1 handelt sich um einen *commentaire dirigé*, der als zweistündige Abschlussklausur im 5.-6. Semester an der Universität Paris-Sorbonne (Paris IV) zu erstellen war. Im Vordergrund steht

---

<sup>15</sup> Zu einer allgemeinen Darstellung und einigen interessanten methodischen Aspekten sei unter anderem auf die immer wieder aktualisierte Arbeit von Fourcaut (1992/2005) und auf das Buch *Savoir problématiser* (2001) verwiesen. Der Germanistikstudierende findet terminologische Unterstützung unter anderem in *Vocabulaire allemand: le commentaire de texte* von Dietrich/Guerrier (1990); dort werden anhand von deutsch-französischen Vokabellisten bzw. Ausdrucksmitteln (z.B.: Argumente – Gegenargumente; Der Beleg; Die Ursache; Der Sinn; Die Meinung usw.) einige aus Sicht des Studierenden nützliche lexikalische Mittel vorgestellt.



hier die Problematisierung des Auszugs bzw. die Ausarbeitung einer Fragestellung, die in der Regel schon den Gegenstand einer der gestellten Fragen ausmacht.<sup>16</sup> In Anlage 2 – Aufgabenstellung für einen *commentaire dirigé* aus den schriftlichen Prüfungen des *CAPEES d'allemand* (Jahrgang 2005) zu Rilkes Gedicht *Das Buch der Bilder* – enthält die fünfte Frage das argumentationstypische *inwiefern* („Inwiefern markiert dieses Gedicht den Übergang vom Frühwerk zu den *Neuen Gedichten*?“).

#### 4. ZUSAMMENFASSUNG

Aus dieser kurzen Darstellung der unterschiedlichen Textsorten, die für das französische Schul- und vor allem Hochschulsystem kennzeichnend sind, ergeben sich einige Gemeinsamkeiten, die wiederum die Unterschiede zu den Verhältnissen in Deutschland und Italien deutlich machen. Drei Aspekte erscheinen hier als von besonderer Relevanz:

- Der expliziten Ausarbeitung einer *problématique* kommt eine wichtige, ja entscheidende Rolle zu.
- Geprüft wird dabei in der Regel die rhetorisch-argumentative Kompetenz, d.h. die Fähigkeit des Schülers bzw. Studierenden zur systematischen Argumentation und zur kohärenten Textproduktion. Gerade die Entscheidung für die eine oder die andere Textgliederung ist ausschlaggebend, denn sie macht den Gang der Argumentation deutlich.
- Der Leser (d.h. der Prüfer) muss bei jedem Schritt im Auge behalten werden, muss er doch die Argumentation nachvollziehen können. Hierbei kommt gerade den Überleitungen, vor allem der sicheren und routinierten Handhabung entsprechender Konnektoren, ganz besondere Bedeutung zu. Das Grundprinzip der Berücksichtigung der Perspektive des Rezipienten wird häufig nicht hinreichend beachtet.

Die Produktion dieser Aufsatzformen und universitären Textsorten erweist sich also als ein langjähriger Lernprozess nach dem Motto „Übung macht den Meister“.

#### 5. ANLAGEN

Anlage 1: Beispiel für den *commentaire dirigé*, 3. Jahr des Bachelor-Studiengangs  
[2 Stunden, Juni 2006, Ideengeschichte<sup>17</sup>]

„Die schöne Seele hat kein anderes Verdienst, als dass sie ist. Mit einer Leichtigkeit, als wenn bloß der Instinkt aus ihr handelte, übt sie der Menschheit peinlichste Pflichten aus und das heldenmütigste Opfer, das sie dem Naturtrieb abgewinnt, fällt wie eine freiwillige Wirkung

---

<sup>16</sup> Formal betrachtet handelt es sich dabei meist um eine *inwiefern*-Frage (vgl. Frage 2, „Inwiefern versöhnt die schöne Seele Pflicht und Neigung?“), so dass eine deutliche Nähe zur *dissertation* erkennbar wird.

<sup>17</sup> *Ideengeschichte* (frz.: „histoire des idées“) wird als Lehrfach ab dem 3. Semester im Germanistikstudium an der Université Paris-Sorbonne (Paris IV) unterrichtet. Dabei handelt es sich um die Analyse und Erörterung philosophisch bzw. politisch orientierter Texte deutscher Schriftsteller, Philosophen und Denker. Im 3. und 4. Semester geht es um eine erste Annäherung philosophischer Texte, deren Autoren von Luther über Kant, Fichte, Hegel usw. bis hin zu Nietzsche reichen und generell Themen der moralischen und politischen Philosophie behandeln. Im 5. und 6. Semester steht ein einzelnes Werk im Mittelpunkt der Lehrveranstaltung, z.B. *Totem und Tabu* (Freud), *Über Anmut und Würde* (Schiller). Die Abschlussklausur besteht in einem *commentaire dirigé* in deutscher Sprache.

eben dieses Triebes in die Augen. Daher weiß sie selbst auch niemals um die Schönheit ihres Handelns und es fällt ihr nicht mehr ein, dass man anders handeln und empfinden könnte, dagegen ein schulgerechter Zögling der Sittenregel, sowie das Wort des Meisters ihn fordert, jeden Augenblick bereit sein wird, vom Verhältnis seiner Handlungen zum Gesetz die strengste Rechnung abzulegen. Das Leben des Letztern wird einer Zeichnung gleichen, worin man die Regel durch harte Striche angedeutet sieht und an der allenfalls ein Lehrling die Prinzipien der Kunst lernen könnte. Aber in einem schönen Leben sind, wie in einem Tizianischen Gemälde, alle jene schneidenden Grenzlinien verschwunden und doch tritt die ganze Gestalt nur desto wahrer, lebendiger, harmonischer hervor.

In einer schönen Seele ist es also, wo Sinnlichkeit und Vernunft, Pflicht und Neigung harmonieren, und Grazie ist ihr Ausdruck in der Erscheinung. Nur im Dienst einer schönen Seele kann die Natur zugleich Freiheit besitzen und ihre Form bewahren, da sie erstere unter der Herrschaft eines strengen Gemüts, letztere unter der Anarchie der Sinnlichkeit einbüßt. Eine schöne Seele gießt auch über eine Bildung, der es an architektonischer Schönheit mangelt, eine unwiderstehliche Grazie aus und oft sieht man sie selbst über Gebrechen der Natur triumphieren. Alle Bewegungen, die von ihr ausgehen, werden leicht, sanft und dennoch belebt sein. Heiter und frei wird das Auge strahlen und Empfindung wird in demselben glänzen. Von der Sanftmut des Herzens wird der Mund eine Grazie erhalten, die keine Verstellung erkünsteln kann. Keine Spannung wird in den Mienen, kein Zwang in den willkürlichen Bewegungen zu bemerken sein, denn die Seele weiß von keinem. Musik wird die Stimme sein und mit dem reinen Strom ihrer Modulationen das Herz bewegen. Die architektonische Schönheit kann Wohlgefallen, kann Bewunderung, kann Erstaunen erregen; aber nur die Anmut wird hinreißen. Die Schönheit hat Anbeter; Liebhaber hat nur die Grazie: Denn wir huldigen dem Schöpfer und lieben den Menschen.“

Friedrich Schiller, *Über Anmut und Würde*, Reclam, 111-112.

1. Worin besteht der Unterschied zwischen Anmut und architektonischer Schönheit?
2. Inwiefern versöhnt die schöne Seele Pflicht und Neigung?
3. Warum hat die schöne Seele ,kein andres Verdienst, als das sie ist‘?

Anlage 2: Beispiel für den *commentaire dirigé*, CAPES externe d’allemand, Jahrgang 2005.  
Commentaire dirigé en langue étrangère

Durée: 5 heures

*Die aus dem Hause Colonna\** (entstanden 1903/04 in Rom).

<p>5 Ihr fremden Männer, die ihr jetzt so still in Bildern steht, ihr saßet gut zu Pferde und ungeduldig gingt ihr durch das Haus ; wie ein schöner Hund, mit derselben Gebärde ruhn eure Hände jetzt bei euch aus.</p>		<p>20 Damals war der Altar mit dem Bilde, auf dem Maria gebar, in dem einsamen Seitenschiff. Euch ergriff eine Blumenranke; der Gedanke,</p>
<p>10 Euer Gesicht ist so voll von Schauen, denn die Welt war euch Bild und Bild, aus Waffen, Fahnen, Früchten und Frauen quillt euch dieses große Vertrauen, daß alles <i>ist</i> und daß alles <i>gilt</i>.</p>	<p>25</p>	<p>daß die Fontäne allein draußen im Garten in Mondenschein ihre Wasser warf, war wie eine Welt.</p>
<p>Aber damals, als ihr noch zu jung wart, die großen Schlachten zu schlagen,</p>	<p>30</p>	<p>Das Fenster ging bis zu den Füßen auf wie eine Tür; und es war Park mit Wiesen und Wegen : seltsam nah und doch so entlegen,</p>

<p>zu jung, um den päpstlichen Purpur zu tragen,  nicht immer glücklich bei Reiten und Jagen,  15 Knaben noch, die sich den Frauen versagen,  habt ihr aus jenen Knabentagen  Keine, nicht eine Erinnerung?  Wißt ihr nicht mehr, was damals war?</p>	<p>35 seltsam hell und doch wie verborgen,  und die Brunnen rauschten wie Regen,  und es war, als käme kein Morgen,  dieser langen Nacht entgegen,  die mit allen Sternen stand.  Damals wuchs euch, Knaben, die Hand,  die warm war. (Ihr aber wußtet es nicht)  Damals breitete euer Gesicht sich aus.</p>
---	--

(aus: Rainer Maria Rilke, *Das Buch der Bilder*, 2. Fassung, 1906).

Beantworten Sie folgende Fragen in angegebener Reihenfolge und nummerieren Sie bitte die Antworten:

1. Bestimmen Sie die Themen dieses Gedichtes und untersuchen Sie seine Struktur!
2. In welchem Verhältnis stehen hier Kunst und Leben zueinander?
3. Welche Bedeutung kann hier der kindheitlichen Erfahrung beigemessen werden?
4. Untersuchen Sie Sprechsituation, Stil und Ton des Gedichtes!
5. Inwiefern markiert dieses Gedicht den Übergang vom Frühwerk zu den *Neuen Gedichten*?

---

\* Römisches Adelsgeschlecht; während des 13. Jahrhunderts eine der reichsten Familien im Latium; stellte zahlreiche Kardinäle und Erzbischöfe sowie einen Papst.

## LITERATUR

Dietrich, Renate / Guerrier, Bernard (1990): Vocabulaire allemand: le commentaire de texte. Paris.

Fourcaut, Laurent (1992/2005): Le commentaire composé. Paris.

Gicquel, Bernard (1979/1999): L'explication de textes et la dissertation. [Que sais-je? 1805]. Paris.

Labère, Nelly/Vivier-Lirimont, Sébastien/Ballanfat, Marc (2001): Savoir problématiser : comprendre et analyser un sujet. Levallois-Perret.

Leblanc, André (2006): Qu'est-ce qu'une dissertation? Paris.

Pappe, Jean / Roche, Daniel (2004): La dissertation littéraire. Paris.

Poullaouec, Jacques (2002): La lecture méthodique dans l'étude de cas. Verfügbar unter:  
<http://www.cpe.paris.iufm.fr>.

Programme de l'enseignement de la philosophie en classes terminales. Verfügbar unter:  
<http://www.appep.net/projdefstg.pdf>.

Rapport du jury de l'agrégation externe d'allemand. Jahrgang 2004; Jahrgang 2006. Verfügbar unter:  
<http://www.education.gouv.fr>.

Venohr, Elisabeth: Textsorten an deutschen Schulen und Hochschulen. Im vorliegenden Band, 49-59.

## TRADITIONEN DES WISSENSCHAFTLICHEN SCHREIBENS IN DER FRANZÖSISCHEN GERMANISTIK

*Éric CHEVREL (Paris)*

Was man als Traditionen des wissenschaftlichen Schreibens in den französischen Geisteswissenschaften bezeichnen kann, lässt sich schwer auf Gründungstexte zurückführen, mit denen die wesentlichen Merkmale dieser Textsorte festgelegt worden wären oder sich allgemein durchgesetzt hätten: Die Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens sind früher von Studenten und Dozenten rein mündlich überliefert worden, während die heutige Fülle an Ratgeberliteratur sich zumeist auf Vorformen („dissertation“, „commentaire“) bezieht, deren Einfluss hier entsprechend kritisch untersucht wird. Die folgende Darstellung fußt auf der Überzeugung, dass in Frankreich „eigentliches“ wissenschaftliches Schreiben erst spät im Studium – nicht selten mit Befremden<sup>1</sup> – entdeckt und geübt wird (ab dem 7. Semester, im ersten Master-Jahr) und versucht, die Gründe für diese Unterentwicklung in der Geschichte des Schul- und Hochschulsystems auszumachen.

Da eine gesicherte Definition des wissenschaftlichen Schreibens in Frankreich in den Geisteswissenschaften m.E. nicht besteht, möchte ich hier eine eigene Arbeitsdefinition vorschlagen, die freilich keinen Anspruch auf Systematik noch Vollständigkeit erhebt – die aber als Orientierungshilfe nützlich sein kann, um französische Schreibtraditionen daran zu messen. Es könnten fünf Grundzüge relevant sein:

- Ein wissenschaftlicher Text liefert eine nachvollziehbar gemachte Interpretation bzw. These, die eine eingehende Beschäftigung und eine **direkte Auseinandersetzung mit Primärwerken** (z.B. Texten, Filmen oder anderen Kunstformen) voraussetzt, auf die sich die Arbeit ständig bezieht.
- Er ist in erster Linie **argumentativ ausgerichtet**: Beschreibende und erzählende Züge treten deutlich zurück. Sein Ziel ist die Überzeugung eines imaginären, idealen Lesers mit Rückgriff auf „Tatsachen“ (Informationen) und mit rationalen Mitteln bei der Analyse und den Schlussfolgerungen. Daher sind wichtige Momente dieser Textsorte die Begründung und die Rechtfertigung der Argumente, sowie die Einbeziehung und die Diskussion der Meinung anderer: Durch die Heranziehung der Sekundärliteratur enthält der wissenschaftliche Text eine durchaus „dialogische“ Dimension.
- Diese Textsorte weist auch stark **definitorische Züge** auf: Der jeweilige Forschungsgegenstand muss erst konstruiert werden, durch die (begründete) Abgrenzung von benachbarten Themen und Fragestellungen. Diese Bemühung um Genauigkeit betrifft sowohl die Quellen (Wahl und Rechtfertigung des Korpus) als auch die Eingrenzung des Themas in zeitlicher und räumlicher

---

<sup>1</sup> Gängige französische Bezeichnungen steigern die Zweiteilung akademischer Fächer in Geistes- und Naturwissenschaften zu einem Gegensatz: Den „sciences“ stehen die „lettres“, bzw. die „scientifiques“ den „littéraires“ gegenüber („sciences humaines“ und „sciences sociales“ sind weniger geläufig). Damit werden „Wissenschaft“ und „wissenschaftlich“ mit nur einem Teil der akademischen Fächer gleichgesetzt – mit den Naturwissenschaften und der Mathematik. Ausdrücke wie „mémoire scientifique“, „écriture“ bzw. „rédaction scientifique“ im geisteswissenschaftlichen Umfeld klingen daher für viele Studenten paradox oder fachfremd.

Hinsicht. Gleiches gilt für die Wahl der Methoden der Untersuchung, die möglichst offen gelegt werden sollten.

- Auf sprachlicher und stilistischer Ebene soll eine klare, d.h. **explizite und kohärente Begrifflichkeit** verwendet werden, die die Beweisführung verständlich und nachvollziehbar macht. Die Forderung nach Genauigkeit setzt den Rückgriff auf Fachtermini voraus und bedeutet eine Abwendung von einem emotionalen oder ornamentalen Sprachgebrauch.
- Trotz der Neutralisierung der stilistischen Merkmale von Subjektivität wird im wissenschaftlichen Text eine persönliche Auseinandersetzung mit einem Material, einem Thema und der bisherigen Forschung erwartet, aus der sich eine **eigene Stellungnahme** ergibt, die nicht bloß auf eine Zusammenstellung bzw. Auflistung bereits bestehender Standpunkte hinausläuft.

Die relative Unsicherheit und Uneinigkeit in Frankreich darüber, was in den Geisteswissenschaften wissenschaftliches Schreiben sei, kann man zunächst grob aus einem allgemeinen sozialhistorischen und institutionellen Kontext heraus erklären und in drei Phasen einteilen.

1. Der Übergang von einer Elite-Universität zur Massenuniversität gegen Ende der 1960er Jahre erfolgt aufgrund des Demographiewachstums (in den 1960er Jahren erreichen die geburtenreichen Jahrgänge ab der Mitte der 1940er Jahre das „studentische“ Alter) und des allmählichen Wandels der Gesellschaft zur Dienstleistungsgesellschaft hin, in der immer mehr Berufe eine akademische Ausbildung benötigen. Damit erfährt die Universität eine Demokratisierung, deren Zusammenstoß mit alten Strukturen die Studentenrevolte von 1968 mitverursacht. Die soziale Herkunft und der entsprechende Bildungshintergrund der Studenten ist nun vielfältiger geworden. Vor der Massenuniversität bildeten die Studenten dagegen eine sozial einheitliche und zahlenmäßig kleine Gruppe aus den höheren Schichten, eine Welt für sich, in der man durch Hörensagen und mündliche Überlieferung ziemlich zuverlässig lernen bzw. erfahren konnte, wie man den akademischen Anforderungen genüge. Die Fähigkeit, sich durch Nachahmung der Professoren Schreibcodes anzueignen, bestätigte im Gegenzug die Aufnahme in diese kleine elitäre Gemeinschaft. Die weitaus geringere Zahl von Studenten als heute, und die noch kleinere Zahl derer, die eine wissenschaftliche Arbeit schreiben konnten und mussten, machte eine Definition und Thematisierung der Grundsätze wissenschaftlichen Schreibens nebensächlich. Eine ähnliche Konstellation ist noch heute bei den „classes préparatoires“ auf die „Grandes écoles“ erhalten geblieben, bei denen man auf dieselben drei Komponenten trifft: Größere soziale Einheitlichkeit als an den Universitäten – geringere Zahl von Studenten – Gewicht einer „inneren“ Tradition.
2. Zur grundlegenden Änderung der Universität durch ihre Öffnung unter dem demographischen und sozialen Druck seit den 1960er Jahren ist eine weitere hinzugekommen, die zwar keine ähnliche Breitenwirkung besaß, dennoch im Hinblick auf die Praxis des wissenschaftlichen Schreibens auch folgenreich ist: Mitte der 1980er Jahre wird die Dissertationsordnung reformiert, statt der „thèse d'État“, die traditionell als Lebenswerk galt und nicht selten über zehn Jahre beanspruchen konnte, wird ein neues zweigliedriges System eingeführt. Mit der kürzeren „thèse nouveau régime“ wird die Doktorarbeit zugänglicher (sie entspricht der Promotion und dauert in der Regel vier Jahre; dann folgt eventuell eine Habilitation), so dass mehr Studenten es nun wagen, eine solche Arbeit in Angriff zu nehmen. Die Fragen, wie man sie methodisch und stilistisch zu bewältigen habe, stellen sich nun verstärkt, rufen allerdings eine nur zögerliche Reaktion von Instituten und Verlagen hervor.

3. Schließlich hat die Umsetzung des Bologna-Prozesses seit Anfang 2000 eine neue Situation geschaffen, die zum Vergleich der Studiengänge über die nationalen Grenzen hinaus einlädt und im Ausland spezifische Kurse zur Erlangung einer wissenschaftlichen Schreibkompetenz entdecken lässt: Das Interesse an diesem Aspekt der akademischen Ausbildung wird zusätzlich durch die Einführung des Masters gefördert, in dessen Mittelpunkt die Wissenschaftlichkeit ausdrücklich steht, während bisher in Frankreich die erste und letzte wissenschaftliche Arbeit vor einer eventuellen Doktorarbeit die *maîtrise* (7. und 8. Semester) war. Die Ausdehnung des Masters auf zwei Jahre (vom 7. bis zum 10. Semester) trägt zum verstärkten Interesse an der Frage nach dem wissenschaftlichen Schreiben bei, das seit ca. 10-15 Jahren nicht mehr als selbstverständlich oder irrelevant gilt, sondern an den Universitäten zunehmend thematisiert wird.

Entscheidender aber ist die dauerhafte Auswirkung vorakademischer Formen aus dem Gymnasium. Angesichts der hohen Ansprüche französischer Schulprogramme besonders in zwei Fächern, Französisch und Philosophie, die sich die Beherrschung der Argumentation und das selbständige Denken zum Ziel setzen, sollte der Übergang zwischen Schule und Universität eigentlich fließend sein und die argumentative Schreibkompetenz als vorausgesetzt gelten. Jedoch können in der Schulpraxis die Programme meist nicht in vollem Umfang umgesetzt werden, so dass, so meine These, das Gymnasium das wissenschaftliche Schreiben nicht so sehr vorwegnimmt, sondern umgekehrt tief in die akademischen Schreibtraditionen hineinragt und sie doppelt vorprägt.

Am Anfang des Studiums werden nämlich u.a. bei Klausuren zwei Grundformen aus der Sekundarstufe übernommen, „*commentaire dirigé*“ bzw. „*commentaire composé*“ und „*dissertation*“. Der *commentaire* besteht aus einer gründlichen Arbeit am Text und zielt auf die Interpretation eines kurzen Auszuges (1-2 Seiten), wobei meist die Einordnung in den Gesamttext, die innere Strukturierung, thematische und stilistische Aspekte behandelt werden (beim *commentaire composé* entscheidet der Student selbst über die Bestandteile seiner Interpretation; im *commentaire dirigé* antwortet er auf ausformulierte Fragen). Die *dissertation* ist ein Aufsatz, der sich mit allgemeineren Fragen befasst, die sich aus dem gestellten Thema oder einem kurzen Zitat herausarbeiten lassen<sup>2</sup>. Beiden Formen gemeinsam ist zweifellos der argumentative Charakter, so dass sie sich für jüngere Semester als durchaus angemessener Übergang zwischen Gymnasium und Universität erweisen sollten. Doch der Einfluss dieser zwei Grundformen erstreckt sich auch auf das „Ende“ des Studiums (vor Beginn einer Doktorarbeit), denn *commentaire* und *dissertation* sind auch die klassischen Klausurformen bei den Aufnahmeprüfungen („*concours*“) CAPES und *agrégation* zur Einstellung als Lehrer im Staatsdienst, die für die meisten Studenten als Krönung der studentischen Laufbahn gelten, so dass auch diese Textsorten in ihrer „höheren“ *concours*-Spielart ein entsprechendes Ansehen genießen. Dabei steht die *dissertation* in der impliziten Werteskala über dem *commentaire*: Der *commentaire dirigé* im CAPES wird für die anspruchsvollere *agrégation* durch eine zweite *dissertation* ersetzt. Angehende Lehrer der Sekundarstufe (*collège* und *lycée*) werden also mittels derselben Prüfungsformen ausgewählt, die an Universitäten weiterhin trainiert werden<sup>3</sup>, und die sie dann mit ihren Schülern auf dem *lycée* üben werden. Es versteht sich freilich, dass zwischen der ersten Bekanntschaft mit *commentaire* und *dissertation* in der *seconde* (drei Jahre vor dem Abitur) und ihrer Anwendung durch Studenten, die sich auf CAPES oder *agrégation* vorbereiten (vier bzw. fünf Jahre nach dem Abitur) ein großer Qualitätsunterschied besteht. Was mir aber bemerkenswert und auch bedenklich erscheint, ist die

---

<sup>2</sup> Zur ausführlichen Beschreibung dieser beiden Formen, siehe den Beitrag von Hélène Vinckel in diesem Band.

<sup>3</sup> Die *dissertation* hat mit der Zeit nicht nur eine Institutionalisierung, sondern auch eine Mythisierung erfahren, denn sie gilt als die schwierigste Textsorte, die Schüler auf dem Gymnasium möglichst vermeiden, so daß man sich an der Universität verpflichtet fühlt, den Studenten die Beherrschung dieser Textsorte endgültig beizubringen.

ausgesprochene Kontinuität der Schreibpraxen zwischen Gymnasium und Universität, und zwar weit über eine an sich begrüßenswerte kurze Überschneidung beider Systeme hinaus. Es findet hier also kein Bruch statt, sondern vielmehr nur eine Steigerung, Verfeinerung oder Weiterentwicklung im Sinne einer Erhöhung der Ansprüche – jedoch immer noch innerhalb desselben Rahmens, derselben Textsorte, mit einer ähnlichen geistigen Einstellung. Die Studenten, die sich an den Universitäten auf CAPES bzw. agrégation vorbereiten und also eine berufliche Qualifikation anstreben, sind im Master 1 bzw. Master 2 eingeschrieben, besuchen aber spezifische, andere Kurse und Seminare als die des eigentlichen Master-Programms, was eine Einschränkung der wissenschaftlichen Ausrichtung des Master-Studiengangs implizit enthält.

Dieser ungebrochene Einfluss von zwei Schreibformen aus der Sekundarstufe, vor allem der dissertation, lässt sich historisch erklären und reicht bis ins ausgehende 19. Jahrhundert zurück<sup>4</sup>: Mit den Schulreformen von 1880 verdrängt die „composition française“ („sur un sujet de littérature ou d'histoire“), die meist die Form einer dissertation annimmt, die „amplification“ ab. Letztere Aufgabe bestand in der rhetorischen Gestaltung, auf Latein, eines vorgegebenen Stoffes in einem angemessenen Stil, also mit dem Ziel einer Übung der *elocutio*. Es war im Grunde eine benachbarte Form der bei den alten Sprachen üblichen Übersetzung. Mit der Einführung der dissertation erfolgt daher eine Umgewichtung der Fächer und der pädagogischen Ziele: Bis in die Anfänge der 3. Republik hinein genoss auf dem Gymnasium die Erlernung von alten Sprachen und die Nachahmung der Antike bzw. des von ihr geprägten Klassizismus des 17. Jahrhunderts den Vorrang. Nicht zuletzt die militärische Niederlage gegen Preußen 1870, die auch als die Niederlage des bisherigen französischen Bildungssystems gegen den „preußischen Schulmeister“ galt, ließ die Notwendigkeit einer Modernisierung empfinden, die den geisteswissenschaftlichen Fächern der eigenen Sprache und Literatur mehr Platz einräumte und die Schüler im neuen republikanischen Geist zu mehr Autonomie und persönlicher Arbeit anleiten sollte. Die dissertation française wurde dabei zum Mittel sowohl zur nationalen Rückbesinnung auf die Leistungen der französischen Literatur und Geschichte als auch zur Festigung des neuen republikanischen Regimes, indem man sich von ihr eine Erziehung des zukünftigen Bürgers zum Selbstdenken versprach, der nun seine Ideen zum Thema selbst finden sollte. Hier wird der *inventio* ein viel größeres Gewicht beigemessen. Die Einführung der dissertation war also durchaus ein Politikum, das zu einem Teil der nationalen und republikanischen Identität<sup>5</sup> geworden ist und trotz aller Kritik ihre Langlebigkeit als nationale Bildungsinstitution erklären mag.

Der commentaire hat sich langsam aus einer weniger häufigen Variante der dissertation, der „dissertation-explication“ herausentwickelt und ist erst im Laufe der 1960er Jahre (im Zusammenhang mit einer grundlegenden Erneuerung der Literaturwissenschaft unter dem Einfluss der Sprachwissenschaft und des Strukturalismus) zum festen Bestandteil der klassischen Prüfungsformen geworden.

Die Beibehaltung von dissertation und commentaire kann mindestens als Vorbereitung auf das wissenschaftliche Schreiben zum einen als positiv gelten, denn mit diesen Formen wird die argumentative Komponente (Punkt 2) weiter geübt, dank der rhetorischen Dimension vor allem der dissertation, im Sinne einer Bemühung um Überzeugung des Lesers durch Aufbau des

---

<sup>4</sup> Dieser historische Rückblick verdankt sich größtenteils dem Aufsatz von Violaine Houdard-Mérot, „Mise en perspective historique“, in Alain Boissinot (Hg.) (2001): Perspectives actuelles de l'enseignement du français. Actes du séminaire national organisé les 23, 24 et 25 octobre 2000 en Sorbonne. Versailles, 39-54.

<sup>5</sup> Die Aufwertung der französischen Literatur sollte gleichzeitig der moralischen Erziehung der Jugend dienen, ihren Patriotismus stärken, um die geistigen Kräfte für eine kommende Revanche gegen Deutschland zu sammeln. Diese Vereinigung des nationalen und des emanzipatorischen Ansatzes erscheint uns heute widersprüchlich – dieser Kulturnationalismus führte nun andere Vorbilder zum Nachahmen ein und konnte dem Programm einer selbständigen, kritischen Meinungsäußerung nicht voll gerecht werden. Es könnte sein, dass die dissertation sich von ihrem historischen Ursprung aus dem Geiste der Nation nie ganz befreit hat.



Aufsatzes und schlüssige Anordnung der Argumente. Beim *commentaire* gewährleistet die Forderung nach Detailanalyse die direkte Auseinandersetzung mit der Quelle selbst (Punkt 1). Doch es bleibt fraglich, ob bei diesen beiden Grundformen die Bemühung um Definitionen und die Wissenschaftssprache (Punkt 3 und 4) zu ihrem Recht kommen, da die *dissertation* mehr und mehr zu einer Textsorte mit eigenen Stilmerkmalen und einer erstarrten Rhetorik geworden ist. Skepsis ist ebenfalls in Bezug auf den persönlichen Standpunkt (Punkt 5) angebracht, denn er tritt oft gegenüber mehr oder weniger konventionellen Aussagen zurück, die sich vornehmlich an den Inhalt der Vorlesung anlehnen oder ihn um jeden Preis wiederzugeben versuchen. Schließlich fehlt meist eine echte Auseinandersetzung mit der Forschung (Teil vom Punkt 2), u.a. in der strengen Form von genauen, überprüfbaren Quellenangaben. Die Idealform der *dissertation* weist zwar wissenschaftliche Züge auf, aber ihr hoher Stellenwert im Schul- und Hochschulsystem lässt sie auch als eine ritualisierte und erstarrte Textsorte betrachten, in der die Überbetonung der formellen Forderungen u.a. nach Einführung, Übergängen zwischen den einzelnen Abschnitten, Schlussbetrachtung, nach Ausgewogenheit und Abgerundetheit den eigentlichen Argumentationsgehalt in den Schatten stellt. Statt sich mit dem Thema persönlich auseinanderzusetzen wird meist versucht, *das* „versteckte“ Thema zu erraten, das dann in ein starres Dreischrittmodell gezwängt wird. Nicht die Behandlung des jeweiligen Themas selbst steht hier im Vordergrund, sondern die Einhaltung der Regeln der Textsorte *dissertation*. Auch beim *commentaire* lässt sich, wenn auch nicht in so starkem Maße, eine Art Verfälschung feststellen: Die (persönliche) Interpretation des Textes weicht öfter der Paraphrase, die Strukturen und sprachlichen Besonderheiten des Textes werden aufgelistet, ohne in eine dezidierte Deutung zu münden, oder es entsteht ein unkritisches Lob auf den Text, das in einem Katalog seiner formalen Schönheiten und der Erhabenheit seines Gehalts im Sinne einer „*critique d’admiration*“ zum Ausdruck kommt.

Als Vorstufen zum wissenschaftlichen Schreiben mögen *commentaire* und *dissertation* durchaus nützlich sein – m.E. vor allem der *commentaire*, bei dem die konkrete, gründliche Textanalyse geübt und der Grundstein zu einer wissenschaftlichen Arbeit gelegt wird –, doch ihre übertriebene Betonung des Formellen und ihre Vor-, ja Alleinherrschaft bis zum ersten Master-Jahr scheint mir dem wissenschaftlichen Schreiben auch im Wege zu stehen. Ein weiteres Hindernis, das mit diesen Formen verbunden ist, steht im Zusammenhang mit der französischen *concours*-Kultur, die auch die Gestaltung der Studiengänge an den Universitäten prägt, die eben auf CAPES und *agrégation* vorbereiten: Klassenarbeiten besitzen in Frankreich traditionell einen höheren Stellenwert gegenüber Hausarbeiten, die leicht verdächtigt werden, die wahren Fähigkeiten der Studenten ungenau wiederzugeben und die daher vornehmlich als Vorbereitung auf die „eigentlichen“ Prüfungen, die Klausur, gelten. Deswegen entstehen an den Universitäten vor dem Master kaum längere Hausarbeiten, die eine wirkliche Forschungsarbeit erfordern würden. Eine weitere Folge ist, dass wissenschaftliche Literatur kaum selbständig gelesen wird, so dass französische Studenten meist nicht einmal über eine passive Vertrautheit mit der Textsorte verfügen, die sie im Master produzieren sollen.

Das wissenschaftliche Schreiben (und auch Arbeiten) wird unter diesen Umständen von den meisten Studenten erst im ersten Jahr des Masters (vor Bologna zum selben Zeitpunkt mit der *maîtrise*) „entdeckt“. Die aktuelle Fachliteratur ist meist nicht sehr hilfreich, denn auch sie orientiert sich in erster Linie an der Vorbereitung auf die *concours* und auf die Beherrschung der üblichen Grundformen *commentaire* und *dissertation*. Diese Handbücher gehen auch inhaltlich auf die Programme ein und liefern also sowohl Interpretationsansätze für die jeweiligen Themen als auch Hinweise zur Anmeldung, zur richtigen psychologischen Einstellung usw. Bei jährlich wechselnden Programmen wird verständlich, dass Verlage sich die Gelegenheit nicht entgehen lassen, ebenfalls jährlich neue Handbücher herauszugeben, die einen sicheren Absatz finden werden. Die Literatur,

die sich eigens mit Abschluss- und Forschungsarbeiten („mémoire“, „thèse“) beschäftigt, vernachlässigt bis auf wenige Ausnahmen<sup>6</sup> die Problematik des Schreibens. Es finden sich zwar detaillierte Informationen etwa zu Layout oder Datenbanken, der konkrete Schreibprozess aber wird gar nicht erwähnt oder für selbstverständlich erklärt<sup>7</sup>.

Angesichts der Orientierungslosigkeit der französischen Studenten der Geisteswissenschaft vor ihrer ersten wissenschaftlichen Arbeit scheinen mir Kurse zum wissenschaftlichen Schreiben und Arbeiten durchaus berechtigt und notwendig. Neben stilistischen Übungen und eigener Textproduktion zum jeweiligen Thema der Arbeit sollte die dringendste Aufgabe solcher Kurse die (u.a. kommentierte und kritische) Lektüre von wissenschaftlichen Texten sein, damit die Studenten sich mit den Eigenarten dieser Textsorte vertraut machen können, die sie selbst im Laufe des ersten Master-Jahres produzieren sollen. Dies gründet auch auf der Überzeugung, dass Schreiben und Lesen einander bedingen und befruchten. In diesem Sinne ist am Germanistischen Institut von Paris 4 vor ca. 10 Jahren eine Übung für maîtrise- bzw. Master-Studenten eingeführt worden, die „contraction croisée“, die in der Regel bei concours für Naturwissenschaftler zur Einschätzung von Fremdsprachenkenntnissen (Zusammenfassung in der Fremdsprache eines Textes in der Muttersprache) angewandt wird, die hier aber einen anderen Zweck verfolgt: Es wird ein französischer wissenschaftlicher Aufsatz auf deutsch zusammengefasst. Damit sollen die Studenten zunächst die Mittel der wissenschaftlichen Argumentation kennen lernen, Argumentationsmuster erkennen, die informativen Schwerpunkte hierarchisieren und auf dieser Grundlage eine Zusammenfassung schreiben, wobei die produktive Dimension der Übung durch die aktive Anwendung der Fremdsprache gefördert wird. Dabei kann auch bewusst gemacht werden, dass die Verfassung einer wissenschaftlichen Arbeit in der Fremdsprache nicht nur als ein die Wissenschaftlichkeit beeinträchtigendes Handicap zu betrachten ist, sondern dass die auferlegte Zweisprachigkeit auch eine Bereicherung bedeutet: Die unvermeidliche Konfrontation mit Begrifflichkeiten und Forschungsmethoden aus unterschiedlichen nationalen „Traditionen“, der „Zwang“ zur Übersetzung von der einen Sprache in die andere können zur Klärung oder zumindest Aufdeckung terminologischer oder inhaltlicher Probleme führen, es wird hiermit eine metasprachliche Situation geschaffen, die eben den wissenschaftlichen Blick von außen ermöglicht. Darüber hinaus gehört die Zusammenfassung mit ihrer Nähe zu Abstract, Rezension, Thesenpapier zu den wissenschaftlichen Textsorten und ist als Wiedergabe der Meinung anderer (Punkt 2) in einer wissenschaftlichen Arbeit durchaus am Platz. Man kann zwar einwenden, dass hier wieder an eine frühere Schulform angeknüpft wird, die von 1970 bis 2001 eine der Französischprüfungen beim Abitur war, aber es zeigt m.E. vielmehr, dass ein Anschluss an vorakademische Formen nützlich sein kann, wenn man sich auf sie nur stützt, um über sie hinauszugehen, ohne sie wie bei der dissertation zu verabsolutieren. Wenn man sie kritisch zu betrachten und ihre wissenschaftlichen Aspekte zu bündeln weiß, so verfügt man über eine gesicherte Grundlage, auf der sich wissenschaftliche Schreibtraditionen erst aufbauen lassen.

---

<sup>6</sup> Besonders Bernadette Plot (1986): *Écrire une thèse ou un mémoire en sciences humaines*. Paris.

<sup>7</sup> Stellvertretend für diese Tendenz, wenn auch radikal formuliert, s. Michel Beaud (2003): *L'art de la thèse: comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire*. Paris (1. Ausgabe 1987), 84: „Il n'y a plus qu'à rédiger. Ce n'est pas sorcier“.

## LITERATUR

### Beispiele französischer Anweisungsliteratur

#### *Im Zusammenhang mit den concours:*

Gicquel, Bernard (1999<sup>5</sup>): L'explication de textes et la dissertation, Paris (1979).

Guidère, Mathieu (2001): Réussir les concours de langues: guide pratique à l'usage des candidats au CAPES et à l'Agrégation de langues. Paris.

Leroy du Cardonnoy, Éric (Hg.) (1998): Préparer les épreuves: le CAPES d'allemand, écrit et oral. Paris.

Picot, Roland (1996<sup>3</sup>): Le Vocabulaire de l'explication de texte et de la dissertation allemandes. Paris (1985).

#### *Zum wissenschaftlichen Arbeiten:*

Beaud, Michel (2003<sup>4</sup>): L'art de la thèse: comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire. Paris (1987).

Boutillier, Sophie/Goguel d'Allondans, Alban/Uzunidis, Dimitri (2002): Réussir sa thèse ou son mémoire. Levallois-Perret.

Chevrel, Yves (1992): L'étudiant chercheur en littérature. Paris.

Penot, Jacques (1989): Le guide de la thèse. Paris.

Rouveyran, Jean-Claude (2001): Le guide de la thèse, le guide du mémoire du projet à la soutenance: règles et traditions universitaires. Techniques d'aujourd'hui: traitement de texte, CD-Rom, Internet. Paris.

#### *Mit Betrachtungen zum wissenschaftlichen Schreiben:*

Constant, Anne-Sophie/Lévy, Aldo (2006): Réussir mémoires et thèses en LMD: en 5 phases, les différentes étapes de réalisation de votre mémoire, depuis l'exploration du sujet jusqu'à la soutenance orale. Paris.

Fragnière, Jean-Pierre (2001<sup>3</sup>): Comment réussir un mémoire. Paris (1986).

Ouvry-Vial, Brigitte/Tresson, Catherine/Bonvalot-Panijel, Claire (1998): Les études de lettres: savoir s'informer et travailler à l'université. Paris.

Plot, Bernadette (1986): Écrire une thèse ou un mémoire en sciences humaines. Paris.

## DAS AKADEMISCHE SCHREIBEN IM ITALIENISCHEN HOCHSCHULSYSTEM: TRADITION, LEHRPRAXIS, PERSPEKTIVEN

*Carmen DELL'AVERSANO/Alessandro GRILLI (Pisa)*

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, einige allgemeine Aspekte der Schreibpraxis an italienischen Universitäten sowohl geschichtlich als synchron zu beschreiben. Er stützt sich dabei auf Beobachtungen, die sich aus einer mehrjährigen Lehrtätigkeit im Gebiet der Argumentationstheorie und des akademischen Schreibens ergeben haben. Als Ausgangspunkt ist dabei zu erwähnen, dass vor der Bologna-Umsetzung kein zentralisiertes, systematisches Schreibtraining im italienischen Hochschulsystem vorgesehen war. Die Lehrveranstaltungen, die versuchsweise an einigen Universitäten unternommen wurden – wie z.B. unser Seminar für akademisches Schreiben an der Universität Pisa –, wiesen als eine der wenigen Ausnahmen von der Regel auf diesen Mangel hin, der tiefes Unbehagen auf beiden Seiten, sowohl bei den Dozenten als auch bei den Studierenden, verursacht hat. Die damalige Didaktik betrachtete die Ansammlung von Fachkenntnissen als primäres Bildungsziel und zog sie der Entwicklung von Fähigkeiten – worunter auch eine gute Schreibkompetenz zu zählen ist – ausnahmslos vor. Ein angeblich wichtiger Einfluss des italienischen Idealismus ist in diesem Fall nicht auszuschließen, da die Schulreform von 1923 vom großen Philosophen und damaligen Erziehungsminister Giovanni Gentile geplant und eingeführt wurde. Infolgedessen ist das akademische Schreiben und somit die gesamte schriftliche Sprachkompetenz im Umfeld des Hochschulstudiums vor der – im Rahmen der Bologna-Umsetzung geplanten – Zecchino-Berlinguer-Reform niemals als selbstständiges Bildungsziel in den Blick genommen worden, sondern lediglich als ein selbstverständliches und deswegen unwichtiges, zu den Präliminarien gehörendes Lehrmittel. Demgemäß hat das akademische Schreiben im damaligen Studium die Rolle einer *quantité négligeable* oder eines zwar bewussten, aber dennoch marginal bleibenden Problems gespielt.

Vor der Bologna-Reform hatten italienische Studierende der humanistischen Fakultäten am Ende eines vierjährigen Studiengangs, in dem fast ausschließlich mündliche Prüfungen abzulegen waren, eine *tesi di laurea* zu verfassen, die als Textart mit einer Dissertation verglichen werden kann – zumal ja die italienische Doktorwürde ausschließlich mit dieser Art der Abschlussprüfung verbunden wurde: Die international verbreitete Promotion ist in Italien laut Gesetz 287/1981 erst im Jahre 1984 eingeführt worden.

Beim Schreiben solch einer *tesi di laurea* musste der Kandidat sein Potenzial als künftiger Akademiker vorweisen, indem er möglichst originelle und interessante Forschungsergebnisse in einer ausführlichen (und je umfangreicheren, desto besseren!) Untersuchung darstellte, die mitunter, teilweise oder sogar, sogar zur Veröffentlichung gelangen konnte. Eine schwerwiegende Inkongruenz lag dabei in jedem Fall vor: Nachdem im Studium so gut wie keine schriftliche Leistung verlangt wurde, musste plötzlich eine gründliche Schreibkompetenz von sich aus vorhanden sein. Diese Inkongruenz kann auf historischer Ebene dadurch erklärt werden, dass bis 1968 diese für ein Universitätsstudium notwendigen schriftsprachlichen und rhetorischen Kompetenzen innerhalb des damaligen elitären Erziehungssystems vorausgesetzt werden konnten, indem sie bereits in der Grundschule und auf dem Gymnasium vermittelt wurden. Allenfalls ging es

an der Universität alter Prägung noch darum, dass die Studenten diese in einem gebildeten Milieu schon gut entwickelten Ausdrucksfähigkeiten noch etwas verbessern oder vervollständigen sollten.

Nach 1968 ließen sich bei den Studierenden immer deutlicher Mängel an Schreibkompetenz wahrnehmen. Dennoch blieb eine prompte und systematische Anpassung der Lehrpläne zu ihrer Überwindung aus. Zwar zeichnete sich immer deutlicher ab, dass die Studierenden vor der *tesi di laurea* einer besonderen Betreuung bedurften; ein adäquater Lehrgang wurde deswegen aber nicht entwickelt. Die damaligen Kandidaten für die obligatorische Abschlussarbeit verfügten lediglich über einige Hilfsmittel, unter denen vor allem das berühmte Buch von Umberto Eco *Come si fa una tesi di laurea* (Milano: Bompiani, 1977; dt. *Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt*, Heidelberg: Müller, 1988) zu erwähnen ist. Aus diesen akademischen Schreibenleitungen ging aber vor allem hervor, dass der Hauptzweck jeglicher Forschung in einer gut geordneten Datensammlung liegt.

Die Zecchino-Berlinguer-Reform hat die schriftlichen Anforderungen am Ende des Hochschulstudiums verändert, unter anderem durch Reduktion ihres Umfangs. Bachelor-Studenten schreiben keine *tesi di laurea* mehr, sondern eine *prova finale*, die man mit einer deutschen Hauptsemesterarbeit vergleichen kann. Auf diese Weise wurde das Problem des akademischen Schreibens, das die nach 1968 entstandene Massenhochschule nicht zu lösen vermocht hatte, nur scheinbar beseitigt. Es wurde erneut als wenig dringlich erachtet, der immer spürbareren Lücke in den Lehrplänen effektiv nachzugehen. Dieses Bedürfnis nach einer akademischen Schreibausbildung bleibt aber nach der Reform nicht nur bestehen, sondern liegt häufig sogar noch verstärkt vor. Da sich bei manchen Bachelor-Studenten Mängel an allgemeinen Schreibkompetenzen erkennen lassen, die in der Schule hätten erworben werden sollen, bleibt im Studium oft zu wenig Zeit für die Entwicklung spezifischer, rhetorisch-argumentativer Kompetenzen. Als Hauptpunkt soll festgehalten werden: Die spezifische Ausdrucksfähigkeit des akademischen Schreibens, oder anders ausgedrückt: Die rhetorisch-argumentative Kompetenz, die in der klassischen Rhetorik unter den Kapiteln *inventio* und *dispositio* abgehandelt wurde, wird an der heutigen italienischen Universität überhaupt nicht unterrichtet. Dieser Mangel setzt eine unselige Tradition der Elite- wie auch der Massenhochschule, ungeachtet ihrer zahlreichen sonstigen Unterschiede, fort.

Mitte der 90er Jahre wurden die ersten Lehrangebote für die Ausbildung von Schreibkompetenzen an italienischen Universitäten (Venedig, Pisa u.a.m.) eingerichtet, als Seminare für „Italienisch als Schriftsprache“, was zu einem allmählichen Anstieg der Didaktik der Schriftsprache im Rahmen des neuen Hochschulsystems führte.

Dabei werden bisher als Lehrinhalte aus der Vielfalt der vorhandenen Schreibformen vor allem diejenigen intensiv behandelt, die auf die Festigung der grundlegenden Schreibkompetenzen zielen. Unter diesen Vorzeichen kann man verstehen, warum eine Form wie die Zusammenfassung zur häufigsten, fast einzigen schriftlichen Anforderung in den einschlägigen Seminaren geworden ist. Die Zusammenfassung gilt als ideale Übung für die benötigten Basiskompetenzen, weil sie sowohl die Entwicklung der grundlegenden Ausdrucksmöglichkeiten fördert, als auch die Fähigkeit, den informativen Textgehalt und seine Hierarchie zu erkennen und abzubilden. Nicht abzustreiten ist, dass diese didaktische Schreibpraxis Studierende die informative Textstruktur erkennen lässt. Sie kann aber kaum dazu führen, eigene Gedanken zum Thema entwickeln bzw. ausdrücken zu lassen. Darüber hinaus wird die Zusammenfassung meist so eng und gezielt an kurzförmigen Texten geübt, dass die daraus erworbenen Fertigkeiten normalerweise nicht auf die allgemeine Anforderung des Studiums verwendet werden können. Sobald Studierende mit umfangreicheren Texten konfrontiert werden, fällt es ihnen schwer, die zentralen Hauptpunkte in diesen zu finden.

Das Üben der Zusammenfassung im Hochschulstudium ist angeblich nur deshalb gebräuchlich geworden, weil sie durch relativ präzise Regeln beschrieben und nach dementsprechend präzisen Kriterien korrigiert werden kann. Ein weiterer Grund für ihre übertriebene Verbreitung liegt darin, dass einige Studiengänge seit 2001 Hausarbeiten (*relazioni*) vor der mündlichen Abschlussprüfung der einzelnen Lehreinheiten, bzw. als Teil davon schreiben lassen. Das Hauptziel der schriftlichen Anforderungen auf der Grundstufe des neuen Hochschulsystems besteht im Allgemeinen darin, das Verständnis von literarischen Texten und akademischen Forschungsarbeiten bei den Studierenden zu überprüfen. Daraus resultiert als beinahe zwingende Schlussfolgerung: Trotz der vielfältigen Benennungen geht es auch bei diesen Hausarbeiten oft vorrangig um Zusammenfassungen eines Textes oder mehrerer zusammenhängender Texte. Eine besondere kritische Ausarbeitung der aus der Lektüre gewonnenen Informationen wird dagegen selten erfordert. Außerdem sind auch klare persönliche Stellungnahmen normalerweise nicht erwünscht. Ein derartiges „Kritikverbot“ wird allerdings kaum je explizit ausgedrückt, sondern unter moralisierenden Feststellungen camoufliert: Man sei zu jung und unreif, um sich über ein Thema eigenständig auszudrücken; man müsse zuerst lernen, die Meinungen Anderer korrekt wahrzunehmen, bevor man sich eine eigene bilden dürfe. Das ist nicht völlig grundlos, aber damit wird eine bestehende Chance zur Entfaltung der subjektiven Komponente beim Lernen vertan. Außerdem können die moralisierenden Warnungen als ein Mittel verstanden werden, den Mangel an einer entwickelten Methodik in diesem Fachbereich besser zu verbergen: Die Studierenden werden nicht dazu ermutigt, ihre subjektiven Anschauungen über ein Thema in der passenden argumentativen Form auszudrücken, und die Lehrenden sehen sich gerechtfertigt, solche Schreibaufgaben lediglich auf ihre sprachliche Form hin zu korrigieren. Mit anderen Worten: Das nach der Reform neu entstandene Universitätssystem hat auch darauf verzichtet, die Studenten zu inhaltsorientierten schriftlichen Leistungen zu motivieren. Die *inventio* – das heißt die eigentliche Lehre der Ideenfindung – bleibt weiterhin von dieser Stufe der Ausbildung ausgeschlossen. Die neuen schriftlichen Anforderungen sind nämlich weniger auf ein neu entstandenes Bewusstsein über die traditionellen Mängel der akademischen Schreibdidaktik zurückzuführen, als vielmehr auf die zunehmenden Zeitprobleme durch die reformbedingte Erhöhung der Anzahl der Studiengänge, die unter anderem eine alternative Art des Benotens erforderlich machten: Die Abgabe schriftlicher Hausarbeiten ist allein aus diesem Grund vielerorts an die Stelle der individuellen Prüfungsgespräche getreten. Auch in diesem Rahmen verhindern weiterhin praktische und strukturelle Gründe eine klare Wahrnehmung der bestehenden Mängel, geschweige denn ihre konkrete Lösung.

Voll ans Licht kommen die eindeutigsten Folgen davon bei der Abschlussarbeit (*prova finale*) der meisten geisteswissenschaftlichen Studiengänge. Sie unterscheidet sich von den im Laufe des Studiums verfassten Hausarbeiten im Wesentlichen darin, dass sie etwas umfangreicher ist. Darüber hinaus sollte sie nicht auf eine Zusammenfassung von einschlägiger Lektüre beschränkt sein, sondern die kritische Meinung des Verfassers über das dargebotene Thema in angemessener argumentativer Form darlegen. Die Forderung nach eigenständiger Kritik entsteht nicht zuletzt aus der Tatsache, dass die *prova finale* als Erbe der ehemaligen *tesi di laurea* betrachtet werden kann. Damit wird aber das Problem der fehlenden Vermittlung von rhetorisch-argumentativen Fähigkeiten im dreijährigen Studiengang nur verstärkt. Die Mittel, kritische Meinung zu äußern, müssen selbst erworben werden. Ein möglicher Weg dazu ist die Nachahmung vorgegebener Modelle, also etwa die durch Lektüre übernommene Kritik der Verfasser von einschlägiger Fachliteratur.

Im Allgemeinen sind sich die Studenten ihrer rhetorisch-argumentativen Mängel nicht bewusst: Sie stellen zwar fest, noch nicht gut genug schreiben zu können, lokalisieren die Mißstände ihres Schreibens aber vorrangig auf der sprachlich-formellen, selten auf der inhaltlichen Ebene. Diese Haltung wird zum Teil auch von den Dozenten unterstützt, für die eine Korrektur der

Ausdruckssseite leichter ist, als eine solche auf argumentativer Ebene. Zu berücksichtigen ist an dieser Stelle auch, dass die Lehrenden ihre schriftliche Sprachkompetenz gewöhnlich nicht in einem systematischen Universitätskurs, sondern ebenfalls durch Erfahrung und Nachahmung entwickelt haben. Diese Tradition der fehlenden Lehrmethodik im Schreibungsbereich hat hierzulande tiefe Wurzeln, eine entsprechende Didaktiktheorie muss erst noch vollständig entwickelt und systematisch eingeführt werden.

Ob die fünfjährigen Studiengänge nach der Reform bessere oder schlechtere Abschlussarbeiten hervorbringen werden, können wir gegenwärtig noch nicht sicher voraussagen, weil das reformierte Hochschulsystem noch zu jung ist, um eine zuverlässige Bilanz zu ziehen. Ein Argument, das heute schon deutlich im Raum steht, ist das Fehlen eines neuen, alternativen Modells zur ehemaligen Abschlussarbeit *tesi di laurea*. Zwar wurden die Studiengänge radikal umgestaltet, eine passende Textart, die als schriftliche Abschlussprüfung im neuen Hochschulsystem dienen könnte, wurde bisher aber noch nicht gefunden. Es kann schon jetzt diagnostiziert werden, dass dabei die entsprechenden Anforderungen zu hoch angesetzt wurden. Die ehemalige *tesi di laurea* entsprach in einem Hochschulsystem, in dem es ansonsten noch keine Promotionsstudiengänge gab, dem internationalen Modell der Dissertationsschrift, und setzte deshalb nicht zuletzt auch eine relativ lange Forschung voraus. Man ging damals davon aus, dass die *tesi di laurea* als wissenschaftliche Untersuchung gestaltet werden sollte, und dass sie vor allem dazu zu dienen habe, Forschungsergebnisse der akademischen Gemeinschaft mitzuteilen. Im Gegensatz dazu wird die heutige Magisterarbeit als ein Nachweis nicht so sehr von Forschungsfähigkeiten, sondern primär von rhetorisch-argumentativen Kompetenzen betrachtet. Aber selbst letztere werden im Laufe des Studiums selten systematisch vermittelt und geübt, obwohl die Studenten von vornherein weniger Grundlagen in dieser Hinsicht besitzen. Insgesamt kann festgestellt werden, dass bei der Betreuung der *tesi magistrale* formelle und fachbezogene Fragen (Literatur, Quellen usw.) im Vordergrund stehen. Nach wie vor werden die für die humanwissenschaftliche Fachgemeinschaft grundlegenden hermeneutischen und rhetorischen Kompetenzen zu stark vernachlässigt.

Der Mangel an einer Lehrtradition in der akademischen Schreibpraxis zieht als weitere Folge nach sich, dass das Schreiben an italienischen Hochschulen eine recht einsame Tätigkeit ist. Studenten schreiben nicht für eine wissenschaftliche Gemeinschaft, ihre Texte finden nur mit großen Schwierigkeiten Verbreitung: Der Kandidat verfasst (zumindest) die erste Fassung seiner Bachelor-, Magister- oder Doktorarbeit für einen einzigen, seinen „idealen“ Leser, seinen Betreuer (*relatore*), der sie dann nicht selten wiederum allein am Schreibtisch korrigiert. Dies führt zu einer Atomisierung der akademischen Schreibpraxis, die im schlimmsten Fall auf das bloße Nachahmen von vereinzelt, zufällig ausgesuchten Modellen und auf eine genauso beengte Stilfrage reduziert wird. Darüber hinaus wirkt sich diese Situation auch auf die Bewertungskriterien aus: Der Mangel an einer argumentativen Systemlehre bringt mit sich, dass sich bislang keine eindeutige Fachterminologie verbreitet hat, weshalb auch die Anforderungen nicht analytisch geäußert und die Ergebnisse nicht eindeutig und nachvollziehbar korrigiert werden können.

Eine weitere Fehlleistung der Schreibdidaktik in Italien liegt auch in der fehlenden Koordination zwischen Schule und Hochschule: Schreibkompetenzen, die in der Schule möglicherweise erworben wurden und die manchmal sogar die dokumentarischen Schreibtechniken betreffen, werden zu selten systematisch vertieft und können somit während des Hochschulstudiums schnell wieder verloren gehen.

Der Mangel an einer ausführlichen Argumentationslehre an der Hochschule widerspiegelt sich zudem im größten Teil der italienischen Anleitungsliteratur zur Schreibpraxis, die sich überwiegend mit Fragen der Form und des Aufbaus argumentativer Texte beschäftigt.

Es sei abschließend darauf hingewiesen, dass die unbefriedigende Vermittlung der akademischen Schreibpraxis in Italien nicht nur eine didaktische Frage, sondern auch ein soziologisches, und deswegen ein ideologisches und politisches Problem darstellt. Die Betonung der Form kann einerseits als Versuch betrachtet werden, eine objektive Größe als Bewertungsinstanz zu finden. Andererseits verbirgt sie ein elitäres Kriterium der Bewertung, solange der Erwerb der im akademischen Beruf benötigten Schreibkompetenzen nicht breit genug gestreut ist. Auf diese Weise werden die Studierenden, die nicht von sich aus die Schreibnormen des akademischen Milieus zu erwerben vermochten, automatisch und meist völlig unbewusst aus der „scientific community“ ausgeschlossen. In diesem Rahmen könnten uns die Werke von George Orwell, don Milani und Pierre Bourdieu (u.a.m.) zu neuen Reflexionen anspornen.



# WISSENSCHAFTLICHE SCHREIBANLEITUNGEN IN ITALIENISCHER SPRACHE: KOMMENTIERTE BIBLIOGRAPHIE.

*Daniela SORRENTINO (Pisa)*

## 1. EINLEITUNG

Wissenschaftliche Schreibanleitungen als eine der didaktischen Textsorten, die zur Textproduktion im universitären Bereich hinführt, haben in Italien keine bedeutende Tradition. Dies liegt am speziellen Aufbau des Universitätsstudiums und insbesondere daran, dass an italienischen Hochschulen kaum selbstständige Texte verfasst werden und hauptsächlich andere Formen des Leistungsnachweises, wie vor allem mündliche Prüfungen, vorherrschen. Erst nach der Studienreform des Jahres 2001 sind in Italien mehrere Anleitungen zum wissenschaftlichen Schreiben erschienen. Die seither ständig ansteigende Zahl solcher Publikationen zeugt von der Entwicklung einer Sensibilität für dieses Thema, in einem Land, in dem traditionsgemäß – bis auf wenige Ausnahmen<sup>1</sup> – keine Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens vorhanden war.

Im Folgenden wird ein kommentierter Überblick über die wichtigsten italienischen Anleitungen zum wissenschaftlichen Schreiben gegeben. Der Hauptakzent liegt dabei auf der Frage nach der Art der konkreten Hilfestellung, die solche Anleitungen italienischen Studenten bei der wissenschaftlichen Textproduktion bieten.

Insgesamt lassen sich drei Gruppen dieser Art von Handbüchern unterscheiden. Eine erste Gruppe geht vor allem auf praktische Aspekte des wissenschaftlichen Arbeitens wie Suche und Sammlung der Materialien in Bibliotheken und Katalogen, Wahl des Themas und des betreuenden Dozenten, Zeitplanung und Vorbereitung auf die Abschlussprüfung ein. Konkret zur Textgestaltung finden sich lediglich formale Hinweise zum Layout und zur Art und Weise des Zitierens und Bibliographierens. Zu dieser Gruppe gehören Anleitungen, die sich im Allgemeinen an alle Studierenden richten sowie fakultätsspezifische Handbücher, die nach der Reform in fast jedem Fach als Leitfaden zur Verfassung der Abschlussprüfung erschienen sind. Konkretere Hilfestellungen zur wissenschaftlichen Textproduktion, die über formale Aspekte hinausgehen und gewisse Bereiche der Textgestaltung beinhalten, finden sich in einzelnen Kapiteln von Texten, die sich aus verschiedenen Perspektiven mit dem Thema Schreiben befassen. Eine ausführliche Darstellung verschiedener Aspekte der wissenschaftlichen Textproduktion im universitären Bereich findet sich schließlich in einer dritten Gruppe von Texten, die auch die aktuellsten und umfangreichsten Studien zum Thema darstellen: Es handelt sich um Arbeiten, die aus der praktischen didaktischen Erfahrung mit Studenten und ihren Schreibschwierigkeiten an der Universität entstanden sind. Aus diesem Grund orientieren sie sich auch an den konkreten Bedürfnissen der Studierenden. Im Folgenden werden die einzelnen Anleitungen gruppenweise vorgestellt.

---

<sup>1</sup> Dazu seien der Master in *Scrittura professionale* und der Kurs zum akademischen Schreiben der Universität Pisa, das Projekt LAB.I.S. (*Laboratorio di italiano scritto*) der Universität Catania und das Projekt SIS (*Servizio di Italiano Scritto*) der Universität Venedig erwähnt.

## 2. VORSTELLUNG ITALIENISCHER ANLEITUNGEN

### *2.1. Praktische und formale Hinweise zum wissenschaftlichen Schreiben*

- a) Brusati, Luca/Rondo Brovotto, Paolo (1996): Guida alla tesi di laurea in economia aziendale. Milano.

Eine Anleitung für Wirtschaftsstudierende. Es wird hier fast ausschließlich auf formelle Aspekte der Textgestaltung, wie Layout, graphische Textkonstitution, Kapiteleinteilung usw. eingegangen. Viel Raum wird praktischen Hinweisen zur Suche nach der passenden Sekundärliteratur gegeben.

- b) Casadei, Alberto/Tavosanis, Mirko (2001): L'italiano all'Università. Tecniche e fonti per lo studio, la preparazione degli esami e la scrittura della tesi in Italianistica. Milano.

Eine Anleitung, die sich an Studierende der Italianistik richtet. Es werden auch hier vor allem Fragen nach dem Layout und der bibliographischen Suche behandelt. Kurz thematisiert werden auch die Textfunktion und der Stil einer studentischen Arbeit. Was die Textfunktion betrifft, wird der Student dazu angehalten, ausgehend von einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand persönliche Denkansätze zu erzielen. Die Hinweise zum Stil bestehen vor allem aus der pauschalen Forderung, lange, komplizierte Sätze zu vermeiden und eine unpersönliche Darstellungshaltung einzunehmen.

- c) Centanni, Monica/Daniotti, Claudia/Pedersoli, Alessandra (2004): Istruzioni per scrivere una tesi, un paper, un saggio. Milano.

Eine Einleitung, die den Studenten Hinweise zum Layout und zur Zusammenstellung der Sekundärliteratur sowie konkrete Tipps zur Vorbereitung der Abschlussdiskussion der Arbeit gibt. Obwohl im Titel drei verschiedene Textsorten genannt werden, geht dieses Einführungswerk nicht auf die textsortenspezifische Ausgestaltung der einzelnen Textarten ein.

- d) Davico, Gianni (1997): La tesi: istruzioni per l'uso. Manuale di sopravvivenza per laureandi. Torino.

Vermittelt werden hier Informationen zur Suche und Sammlung der Sekundärliteratur in Bibliotheken sowie Ratschläge zu allen praktischen Problemen, denen Studenten bei der Verfassung ihrer Arbeit begegnen können: Beziehung zum betreuenden Dozenten, Zeitplanung, Vorbereitung der Abschlussprüfung usw. Zur konkreten Textgestaltung werden lediglich grundlegende Konventionen bezüglich der Art und Weise des Bibliographierens und Zitierens und des Layouts geliefert.

- e) De Francesco, Corrado/Delli Zotti, Giovanni (2004): Tesi (e tesine) con PC e Web. Impostare e scrivere il testo, organizzare e gestire idee e materiali, cercare informazioni su Internet. Milano.

In dieser Anleitung werden drei Aspekte thematisiert: Layout, bibliographische Suche in den Online-Katalogen, praktische Organisation der Exzerpte.

- f) Demetrio, Duccio/Giusti, Mariangela (2001): Preparare e scrivere la tesi in Scienze dell'Educazione. Milano.

Anleitung für Pädagogikstudierende. Die Autoren liefern Hinweise zum Layout, zur fachspezifischen Methodik und der damit verbundenen Themenwahl.

- g) Eco, Umberto (2006<sup>18</sup>): Come si fa una tesi di laurea. Milano.

Das Buch von Eco – ein Klassiker für die studentische Textproduktion im geisteswissenschaftlichen Bereich – geht vor allem auf Aspekte ein, die mit der einer studentischen Arbeit vorausgehenden Planung und Organisation verbunden sind: Themenwahl, wissenschaftliche Methodologie, bibliographische Suche, Exzerpieren der Informationen und entsprechende Organisation durch Arbeitsblätter und Strukturierung des Inhaltsverzeichnisses als Arbeitshypothese auf makrostruktureller Ebene. Für das Kapitel zur bibliographischen Suche wäre aufgrund der neuen Entwicklungen im Bereich der Online-Bibliothekskataloge eine Aktualisierung wünschenswert.

- h) Giovagnoli, Max (2003): Come si fa una tesi di laurea con il computer e internet. Milano.

Wie aus dem Titel ersichtlich, befasst sich diese Anleitung vorwiegend mit den neuen technischen Mitteln und Möglichkeiten, auf die beim wissenschaftlichen Schreiben zurückgegriffen werden kann. Es geht unter anderem um die Präsentation von Online-Suchmaschinen und nützlichen Funktionen von Textverarbeitungssystemen.

- i) Matriccioni, Emilio (2000): La tesi scientifica. Guida alla comunicazione in ingegneria e nelle scienze. Torino.

Das Buch richtet sich an Studierende der technisch-wissenschaftlichen Fächer, denen vor allem Hinweise zum Layout gegeben werden. Thematisiert wird auch der Schreibprozess, insbesondere die Aspekte der Planung und Revision der Arbeit.

- j) Padovani, Andrea (2000): Preparare e scrivere la tesi in Giurisprudenza. Milano.

In dieser Einleitung werden neben Hinweisen zum Layout Informationen zu den wichtigsten bibliographischen Quellen für Jurastudenten geliefert.

- k) Pepe, Silvia (2002): Manuale pratico per scrivere una tesi. Roma.

Anleitung für Psychologie-Studenten, in der der Hauptakzent auf der emotionalen Komponente des wissenschaftlichen Schreibens liegt und Strategien zur Überwindung von Schreibblockaden vorgeschlagen werden. Hier wird besonders auf den Aspekt der Textstruktur eingegangen, indem Hinweise zur Gestaltung der Textbausteine wie Einleitung und Schluss geboten werden. Außerdem gibt es dazu Modelle für sprachliche Formulierungen zu bestimmten Texthandlungen, wie beispielsweise zur Darstellung des eigenen Arbeitsvorhabens. Schließlich wird auch auf die Studienreform hingewiesen, und verschiedene Typologien der noch wenig bekannten neuen Abschlussarbeit werden vorgestellt.

- l) Rizzardi Perutelli, Biancamaria (2001): Preparare e scrivere la tesi in letteratura di lingua inglese. Milano.

Anleitung für Anglistik-Studenten, die vor allem drei Aspekte thematisiert: bibliographische Suche in den Bibliotheken, Zitierweise und Layout. Hinsichtlich der Textgestaltung wird auf Einleitung und Schluss eingegangen. Bezüglich des Schreibprozesses werden schließlich nützliche Ratschläge für die Phasen der Planung und der Revision erteilt.

- m) Rolando, Stefano (2001): *Preparare e scrivere la tesi in Scienze della Comunicazione*. Milano.

Diese Anleitung für Studenten der Medienwissenschaften geht vor allem auf die psychologischen Schreibprobleme, die die Studenten blockieren können, sowie auf die Beziehung zum Dozenten ein. Hinsichtlich der Textproduktion werden lediglich Tipps für das Layout gegeben.

- n) Tafà, Mimma (2004): *È il momento di laurearsi in psicologia. Il progetto, la tesi, la ricerca bibliografica*. Milano.

Eine Anleitung für Psychologiestudenten, die folgende Aspekte beinhaltet: Themenwahl, bibliographische Suche, Internet als Suchfeld, Organisation der bibliographischen Informationen und Zitierweise.

## *2.2. Einzelne Kapitel zu Aspekten der wissenschaftlichen Textgestaltung*

- a) Bruni, Francesco/Alfieri, Gabriella/Fornasiero, Serena/Tamiozzo Goldmann, Silvana (2006<sup>2</sup>) (Hg.): *Manuale di scrittura e comunicazione. Per la cultura personale, per la scuola, per l'università*. Bologna, 231-300.

Hier werden drei Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens behandelt: Schreibprozess, Funktion intertextueller Bezüge, Gestaltung der Textteile Einleitung und Schluss.

- b) Fornasiero, Serena/Tamiozzo Goldmann, Silvana (2005<sup>2</sup>): *Scrivere l'italiano. Galateo della comunicazione scritta*. Bologna, 50-58.

In diesem Buch wird die Verwendung von Konnektoren als Kohäsionsmittel zum Aufbau einer logischen und überzeugenden Argumentation behandelt.

- c) Spirito, Roberto (2001<sup>2</sup>): *La scrittura accademica*. In: Pallotti, Gabriele (Hg.): *Scrivere per comunicare*. Milano, 205-255.

Ein Kapitel, das den Wissenschaftsstil mit besonderem Bezug auf das Thema der Personaldeixis thematisiert. Es werden unpersönliche passivische Ausdrücke anhand vielfältiger Beispiele aus der italienischen Wissenschaftssprache dargestellt. Außerdem wird auf die Rolle der Konnektoren eingegangen und die textsortenspezifischen Möglichkeiten der Themenentfaltung in der Textsorte *Wissenschaftlicher Aufsatz* werden veranschaulicht. Schließlich gibt es praktische Übungen, in denen anhand unterschiedlicher Textsorten aus dem journalistischen und akademischen Bereich Unterschiede der Textgestaltung auf makro- und mikrostruktureller Ebene aufgezeigt werden.

### 2.3. Hinweise zu verschiedenen Aspekten der wissenschaftlichen Textproduktion

- a) Cerruti, Massimo/Cini, Monica (2007): *Introduzione elementare alla scrittura accademica*. Bari.

Neben den Hinweisen zum Layout und zum Umgang mit der Sekundärliteratur erhalten die Studenten konkrete Hilfestellungen zur Textgestaltung durch die Vermittlung von Gliederungsstrategien des Inhaltsverzeichnisses und der Strukturierung einzelner Kapitel, Paragraphen und Unterparagraphen auf makrostruktureller Ebene. Daneben werden auch Kohäsionsmittel wie Konnektoren und Interpunktions-signale behandelt, die eine kohärente Themenentfaltung auf mikrostruktureller Ebene erlauben. Viel Raum wird der Darstellung von Argumentationsstrukturen gewidmet, deren Erläuterung mittels authentischer Texte erfolgt. Auch der Schreibprozess wird in diesem Buch thematisiert.

- b) Dell'Aversano, Carmen/Grilli, Alessandro (2005): *La scrittura argomentativa. Dal saggio breve alla tesi di dottorato*. Firenze.

Ein Handbuch zum argumentativen Schreiben im wissenschaftlichen Bereich, in dem anhand authentischer Texte aus den Geisteswissenschaften argumentative Strukturen sehr ausführlich erläutert und ihre praktische Anwendung in konkreten Übungen ermöglicht werden. Außerdem wird auch die Struktur des argumentativen Textes behandelt, indem Hinweise auf die Funktion der verschiedenen Teile der Makrostruktur, wie beispielsweise Titel, Inhaltsverzeichnis, Einleitung und Schluss sowie zu Funktion und Form intertextueller Bezüge gegeben werden. Auch der Vermittlung von Lese- und Schreibstrategien ist ein Kapitel gewidmet, wobei insbesondere die verschiedenen Phasen des Schreibprozesses erläutert und eingeübt werden.

- c) Gatta, Francesca/Pugliese, Rosa (2006): *Manuale di scrittura. Dalla lettera alla relazione scientifica*. Bologna.

Das Handbuch richtet sich vor allem an Dozenten und schlägt verschiedene praktische Übungen vor, die auf die Textproduktion in verschiedenen Bereichen, darunter auch dem universitären, vorbereiten sollen. Nach einem einleitenden Teil über die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache wird vor allem auf den Aspekt der Textgestaltung eingegangen. Dazu werden unterschiedliche Bereiche angesprochen: Strukturierung von Paragraphen, Kohäsionsmittel wie Konnektoren und Wiederaufnahme, Interpunktion. Außerdem werden anhand verschiedener Textsorten Phänomene der Sprachvariation auf textueller, syntaktischer und lexikalischer Ebene behandelt. Es folgen schließlich die Auseinandersetzung mit dem argumentativen Texttyp und die Darstellung und Einübung der verschiedenen Phasen des Schreibprozesses. Dieses Buch stellt ein sehr hilfreiches Instrument zur Textproduktion im Allgemeinen dar, ist jedoch nicht speziell als eine Einführung in das wissenschaftliche Schreiben zu betrachten.

- d) Italia, Paola (2006): *Scrivere all'Università. Manuale pratico con esercizi e antologia di testi*. Firenze.

Das Buch setzt sich zum Ziel, Studenten Lese- und Schreibtechniken zu vermitteln, damit sie an der Universität Texte verstehen und schreiben lernen. Es wird der argumentative Texttyp und im Anschluss daran das Schreiben von *tesine* und *tesi* thematisiert. Dabei wird durch Hinweise zur Themeneingrenzung und Sammlung der Bibliographie sowie durch Tipps für die

makrostrukturelle Textstruktur auf die Planung des Textes eingegangen. Die Ebene der Formulierung und die eigentliche Textgestaltung wird ausgeklammert; stattdessen erfolgt eine Darstellung von Revisionstechniken. Der zweite, praktischer orientierte Teil enthält Arbeitsblätter, welche die am häufigsten auftretenden Fehler, wie unpassende Konnektoren und Interpunktionssignale behandeln. Es finden sich schließlich Schreib- und Analyseübungen argumentativer Texte, die meistens aus dem journalistischen Bereich stammen.

### 3. ABSCHLIESSENDE BEMERKUNGEN

Aus diesem kommentierten bibliographischen Überblick zu den italienischen Anleitungen zum wissenschaftlichen Schreiben lassen sich, wie oben erwähnt, drei Gruppen von Texten je nach Art der angebotenen Hilfestellungen für die Studenten unterscheiden.

Die erste Gruppe geht über Hinweise formaler Art nicht hinaus, während die zweite Gruppe, welche sich aus einzelnen Kapiteln oder Teilen von Büchern zusammensetzt, das Thema des Schreibens aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und auf bestimmte Bereiche der wissenschaftlichen Textproduktion eingeht. Thematisiert werden vor allem Kohäsionsmittel zum Aufbau einer guten Argumentation, linguistische Deagentivierungsstrategien und Textstruktur. Konkretere Hilfestellungen zu der komplexen Aufgabe der wissenschaftlichen Textproduktion finden sich schließlich in der dritten Gruppe von Texten, in denen Aspekte wie Schreibprozess, Argumentation, Textstruktur, Textentfaltung und sprachliche Ausgestaltung behandelt werden. Die größte Aufmerksamkeit wird dabei der Darstellung und Einübung von Argumentationsstrukturen gewidmet, obwohl die dazu verwendeten Textsorten nur zum Teil aus dem wissenschaftlichen Bereich stammen. Meistens handelt es sich um journalistische Textsorten, die jedoch nicht gerade jene textsortenspezifischen Merkmale enthalten, die Studenten in ihrem eigenen Text reproduzieren sollen. Der am meisten vernachlässigte Aspekt betrifft die sprachliche Ausgestaltung einer wissenschaftlichen Arbeit. Dazu finden sich lediglich knappe, zu verallgemeinernde Angaben, die sich teilweise an unterschiedlichen Stilidealen zu orientieren scheinen. So wird in einigen Einleitungen (Eco 2006<sup>18</sup>: 161, Rizzardi/Perutelli 2001: 105) für eine einfache und verständliche Sprache plädiert, die sich aus möglichst kurzen Sätzen zusammensetzen soll, was einen zunehmenden Einfluss vorherrschender angelsächsischer wissenschaftlicher Schreibmuster vermuten lässt. Andererseits scheint aber auch das Beharren auf traditionellen kulturgeprägten Stilmustern noch spürbar zu sein, wie zum Beispiel durch die Förderung eines wirksamen wissenschaftlichen Stils, der auf der Verwendung verschiedener rhetorischer Mittel basieren soll (Italia 2006: 19). Dies ist auch bei Eco (2006<sup>18</sup>: 165) festzustellen, der in studentischen Arbeiten im Bereich der Geisteswissenschaften den Rekurs auf rhetorische Figuren wie Metaphern, Litotes und Ironie nicht ausschließt. Ebenso wird bezüglich der Darstellungshaltung bei dem einen für die Vermeidung des „Ich“, (Eco: 2006<sup>18</sup>: 168-169), beim anderen für die Verwendung desselben (Grilli/Dell'Aversano 2005: 814-815) und an wieder anderer Stelle (Casadei/Tavosanis 2001: 112-113) für beide Möglichkeiten gleichzeitig plädiert.

Ein Weg mit klaren Hinweisen zur angemessenen Verwendung der italienischen Wissenschaftssprache wird den Studenten also nicht aufgezeigt. Gerade in diesem Bereich könnte jedoch die Linguistik, die im Gegensatz zur Rhetorik- und Argumentationslehre noch viel zu wenig in die italienischen Anleitungen zum wissenschaftlichen Schreiben eingeflossen ist, einen wichtigen Beitrag leisten. Insbesondere könnten den Studenten durch die Erforschung der italienischen

„alltäglichen Wissenschaftssprache“ (Ehlich 1995: 341)<sup>2</sup> wertvolle Formulierungshilfen bei den verschiedenen für das wissenschaftliche Schreiben typischen Sprechhandlungen gegeben werden.

---

<sup>2</sup> Ehlich, Konrad (1995): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz.-L./Weinrich, Harald (Hg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin/New York, 325-351.





### 3. KÜNFTIGE PERSPEKTIVEN UND AUSBLICK



ALLTÄGLICHE WISSENSCHAFTSSPRACHE UND WISSENSCHAFTLICHE  
TEXTPROZEDUREN.  
EIN VORSCHLAG ZUR KULTURVERGLEICHENDEN UNTERSUCHUNG  
WISSENSCHAFTLICHER TEXTE

*Torsten STEINHOFF (Gießen)*

Studierende, aber auch professionelle Forscher haben oftmals erhebliche Probleme, einen wissenschaftlichen Text in einer Fremdsprache zu verfassen. Das liegt wesentlich daran, dass es hier keineswegs nur um Schwierigkeiten der schlichten „Übersetzung“ fachlicher Inhalte von einer Einzelsprache in eine andere geht, sondern immer auch um Probleme, die mit der Spezifik der jeweiligen Wissenschaftskultur und ihren besonderen Text- und Formulierungstraditionen zusammenhängen. In der kulturvergleichenden Wissenschaftslinguistik hat man sich bislang u.a. mit Fragen der Absatzorganisation, des Textverlaufs oder des „intellektuellen Stils“ beschäftigt. Eine sinnvolle Ergänzung dieser Ansätze könnte in einer Beschreibung des Gebrauchs der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ (Ehlich) verschiedener Einzelsprachen im Rahmen kulturübergreifend relevanter „wissenschaftlicher Textprozeduren“ bestehen. Grundzüge dieses Konzepts möchte ich im Weiteren vorstellen. Ich beziehe mich dabei in erster Linie auf Ergebnisse meiner Untersuchungen zum Sprachgebrauch und zur Schreibentwicklung in deutschsprachigen wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten (vgl. Steinhoff 2003, Feilke/Steinhoff 2003, Steinhoff 2007a, Steinhoff 2007b). Die empirische Grundlage dieser Untersuchungen bildet ein Korpus mit 296 studentischen Hausarbeiten und 99 Fachartikeln von Experten. Bei allen Schreibern handelt es sich um Muttersprachler. Der Großteil der Korpus Texte stammt aus den Fächern Linguistik, Literaturwissenschaft und Geschichtswissenschaft.

## 1. UNIVERSALITÄT UND RELATIVITÄT

Die Frage, ob und inwiefern wissenschaftliche Texte kulturellen Einflüssen unterliegen, gehört zu den am meisten diskutierten Aspekten der Wissenschaftssprachforschung der letzten Jahre. Die Diskussion bewegt sich im Spannungsfeld zweier Thesen, der Relativitätsthese und die Universalitätsthese. Vertreter der Relativitätsthese betonen, dass es zwischen wissenschaftlichen Texten verschiedener Kulturen z.T. erhebliche Unterschiede gibt. Jeder wissenschaftliche Text werde durch die Wertesysteme, Denkstile und Handlungspraktiken der Kultur, in der er produziert werde, beeinflusst. In dieser Perspektive gibt es nicht eine, sondern eine Vielzahl von Wissenschaftssprachen mit spezifischen Normen und Konventionen (vgl. z.B. Clyne 1993, Eßer 1997, Galtung 1983, Kaplan 1966). Diese Vielfalt wird durch die Besonderheiten der diversen Disziplinen und Textsorten noch potenziert. Vertreter der Universalitätsthese betonen demgegenüber die Gemeinsamkeiten zwischen wissenschaftlichen Texten verschiedener Herkunft:

„In bezug auf Ziele, grundlegende Tätigkeitsmerkmale, Denkinhalte und Zwecke des sprachlichen Handelns gibt es eine weitgehende Konvergenz. Wissenschaft war in ihrer gesamten Geschichte nationen- und kulturübergreifend, auch wenn nicht immer und überall ein freier Austausch möglich war. [...] Das Verfassen und Rezipieren wissenschaftlicher Texte ist als Teilbereich des sprachlichen Handelns innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses [...] keine für eine Kultur spezifische Tätigkeit.“ (Graefen 1994: 150)

Beide Thesen konvergieren: Wissenschaftliche Texte verschiedener Kulturen weisen charakteristische Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf. Welche dies sind, ist schwer zu beantworten, weil die Normen des wissenschaftlichen Schreibens implizit sind. Beim Lesen und Schreiben wissenschaftlicher Texte wird man mit einer hoch differenzierten kulturellen Praxis konfrontiert, die normativ abgeschlossen ist und im Regelfall nicht hinterfragt wird: „Viele Normen und Regeln [der Wissenschaftskommunikation, T.S.] führen eine eher ‚ungeschriebene‘ Existenz. Sie gehören zu den Wissensbeständen, die in der Gemeinschaft eher praktiziert als expliziert werden, und sind deshalb oft nur vermittelt über die praktische Anwendung erschließbar.“ (Jakobs 1999, 171) Auch Linguisten fragen sich normalerweise nicht, warum wissenschaftliche Texte so sind, wie sie sind: „Wenn es so etwas wie das Unbewußte des Wissens gibt, dann liegt es in diesem Gebiet, in der Zone, in der die Wissenschaften ein Verständnis ihrer Medien zu gewinnen versuchen.“ (Cahn 1991: 40) Dies ist für die Kommunikation kein Problem, es ist vielmehr eine entscheidende Voraussetzung dafür, dass die Kommunikation derart reibungslos funktioniert. Wissenschaftler bewegen sich ganz selbstverständlich in einem Spielraum kommunikativer Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen, ohne sich immerzu fragen zu müssen, ob sie gerade wissenschaftlich handeln oder nicht. Anders verhält es sich, wenn es sich bei den Schreibern nicht um Experten handelt. Studenten oder auch Forscher, die mit einer bestimmten wissenschaftskulturellen Ordnung, in die und zu der ihr Text passen soll, nicht hinreichend vertraut sind, müssen diese Ordnung erst für sich rekonstruieren. Sie müssen spezifische wissenschaftssprachliche Fähigkeiten erwerben, eine *wissenschaftliche Textkompetenz* in der Zielsprache (vgl. Steinhoff 2007a). Dass es sich dabei um eine anspruchsvolle Aufgabe handelt, ist schon daran zu erkennen, dass Studenten mehrere Jahre, teilweise ihre gesamte Studienzeit benötigen, um die Standards der Wissenschaftskommunikation annähernd so zu beherrschen, wie es die Experten tun. Doch was macht die Wissenschaftlichkeit dieser Standards eigentlich aus?

## 2. WISSENSCHAFTLICHKEIT

Bevor man sich der Spezifik verschiedener Wissenschaftskulturen zuwendet, sollte man zunächst einmal thematisieren, welche grundlegenden Charakteristika wissenschaftliche Texte kulturübergreifend aufweisen. Was macht – in linguistischer Perspektive – aus einem Text einen *wissenschaftlichen* Text? Um diese Frage zu beantworten, bietet es sich an, vom *Handeln* der Wissenschaftler auszugehen: „Wissenschaft ist, was die Wissenschaft tut“ (Luhmann 1990: 397) Ganz in diesem Sinne definieren die Wissenschaftssoziologen Krohn und Küppers (1989: 28) (moderne) Wissenschaft als „soziales System zur Erzeugung von Wissen“. Wissenschaftler produzieren Erkenntnisse; darauf ist ihr Forschen ausgerichtet, daran wird ihre Arbeit gemessen. Diesem Zweck dienen auch die Texte, die sie schreiben. Aus diesem Zweck lassen sich zwei wesentliche Werte für die Textproduktion ableiten: Das dargestellte Wissen soll möglichst sicher, nachprüfbar und falsifizierbar sein (Intersubjektivität), außerdem soll es neu sein, dem bestehenden Wissen etwas hinzufügen (Originalität). Hierauf lassen sich wesentliche Merkmale eines Großteils

der wissenschaftlichen Textsorten verschiedener Wissenschaftskulturen beziehen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Werte in den verschiedenen Kulturen einen unterschiedlichen Stellenwert haben können, was sich entsprechend in den Texten niederschlägt: Manche Wissenschaftskulturen sind eher *traditiv* orientiert, also auf die Weitergabe vorhandenen Wissens ausgerichtet, andere Wissenschaftskulturen sind eher *inventiv* orientiert, also auf die Erzeugung neuen Wissens ausgerichtet (vgl. Ehlich 1996).

Um sicheres und neues Wissen darzustellen, greifen Forscher auf ein spezifisches Repertoire von *domänentypischen Mustern und Routinen* zurück. Wissenschaftliche Texte zeichnen sich durch eine ganz bestimmte „Darstellungsmethodizität“ aus; nicht nur der Forschungsprozess, auch die Darstellung des Erforschten ist in hohem Maße methodisch durchdrungen. Die Texte lassen, anders gesagt, einen domänen-, fach- und textsortentypischen Usus erkennen.

Die Besonderheiten dieses Usus' sind in der deutschen Fachsprachenforschung lange Zeit nicht thematisiert worden. Die Fachsprachenforschung der 70er Jahre reduzierte die Wissenschaftlichkeit von Fachtexten auf die *Fachtermini*: „Die Analyse und Beschreibung von Fachwortschätzen war lange Zeit [...] das zentrale und nahezu einzige Thema aller Fachsprachenforschung.“ (Knobloch/Schaeder 1996, 9) Man konzentrierte sich auf die *Darstellungsfunktion* der Wissenschaftssprache und sah sie als bloße „Stellvertreterin der Dinge“. In den 80er und 90er Jahren änderte sich dies. Im Zuge der Etablierung einer eigenständigen Wissenschaftslinguistik wurden wissenschaftliche Texte mehr und mehr im Hinblick auf ihre *kommunikativen Funktionen* untersucht. Die primäre Leistung wissenschaftlicher Kommunikation wurde jetzt nicht mehr in der Gegenstandsabbildung gesehen, sondern in der fachlichen Verständigung. Damit kamen neue Untersuchungsdimensionen in den Blick: z.B. die Dimensionen des Textes (Makro- und Superstruktur, Paratexte, Textsorten), des Handelns (Intentionen, Text Handlungsstruktur), des Kontextes (Situierung der Texte in Kultur, Domäne und Fach), der Gruppe (Wissenschaftssprache als Gruppensprache) und des Mediums (Mündlichkeit und Schriftlichkeit).

Nur ein Teil dieser Untersuchungsdimensionen ist bislang von der kulturvergleichenden Wissenschaftslinguistik berücksichtigt worden. Sie konzentriert sich vornehmlich auf den *Makrobereich* von Fachtexten, z.B. auf allgemeine Textsortenmerkmale, Textverlaufsmuster oder Stile. Derartige Beschreibungen sind wichtig, um einen globalen Eindruck von Texten verschiedener Wissenschaftskulturen zu erhalten. Vernachlässigt wird so jedoch die spezifische *Sprachlichkeit* von Fachtexten. In einer Arbeit von Eßer (1993) heißt es etwa, deutsche wissenschaftliche Texte fielen durch eine „betont nüchterne, unpersönliche Darstellungsweise“ auf, mexikanische wissenschaftliche Texte dagegen durch „sprachliche Eleganz“, die „bisweilen ins Literarische“ gehe. Aussagen wie diese sind aus linguistischer Sicht unbefriedigend, weil es sich um begrifflich unscharfe, ins Metaphorische ausweichende, nicht auf konkrete sprachliche Phänomene bezogene Gesamteindrücke von Texten handelt. Darüber hinaus sind solche Beschreibungen nicht selten auch wertend. Impliziert wird, bestimmte Wissenschaftssprachen seien effektiver oder ästhetisch ansprechender als andere. Das ist insofern problematisch, als dieser Eindruck auf persönlichen „Geschmacksurteilen“ (Kant) beruht.

Um die spezifische Sprachlichkeit wissenschaftlicher Texte besser zu erfassen, ist eine stärkere Auseinandersetzung mit dem *Meso- und Mikrobereich* der Texte erforderlich. Hierzu sind in den letzten Jahren einige interessante Beiträge erschienen, z.B. die Arbeiten von Kresta (1995), Hutz (2001) und Kaiser (2002). Auf der Grundlage eingehender empirischer Untersuchungen an Textkorpora werden *einzelne typische Handlungsbereiche* wissenschaftlicher Texte focussiert:

- Kresta (1995) beschäftigt sich mit der Verfasser- und Leserreferenz in englischen und deutschen Fachtexten und weist u.a. nach, dass englische Wissenschaftler von der ersten Person Singular und Plural häufiger Gebrauch machen als ihre deutschen Kollegen. Auch die

direkte Anrede des Lesers durch die zweite Person Singular sei in der englischen Wissenschaftskommunikation häufiger anzutreffen.

- Hutz (2001) setzt sich mit Fragen der Explizierung von Kritik auseinander, bezogen auf deutsch- und englischsprachige Rezensionen, und ermittelt, dass deutsche Wissenschaftler direkter und unabgeschwächter Kritik üben als US-amerikanische Forscher. Dies macht er am Gebrauch bestimmter Kritik intensivierender und abschwächender sprachlicher Mittel fest.
- Kaiser (2002) beschäftigt sich (u.a.) mit Aspekten textorganisierender Abschnitte und vergleicht, wie in deutschen und venezolanischen studentischen Arbeiten beispielsweise Vor- und Rückverweise realisiert, Konnektoren eingesetzt oder Focussierungen geleistet werden. Dabei erstellt sie Listen typischer sprachlicher Muster.

Die Auseinandersetzung mit dem Meso- und Mikrobereich wissenschaftlicher Texte, die Konzentration auf bestimmte Handlungsbereiche ist nicht nur fachwissenschaftlich sinnvoll, weil so der *konkrete domänentypische Sprachgebrauch* in den Blick kommt, sondern auch fachdidaktisch wertvoll, weil ein solches Vorgehen *dem Erwerbsprozess näher steht*. Die Schreibentwicklungsforschung hat gezeigt, dass Lerner beim Erwerb neuer Schreibkompetenzen meist *lokal* orientiert sind (vgl. z.B. Becker-Mrotzek 1997). Sie richten ihre Aufmerksamkeit auf kleinere Einheiten des Textes und fragen sich: Wie soll ich diesen Abschnitt, diesen Absatz, diesen Satz schreiben, welche Formulierung wähle ich, welches Wort passt an dieser Stelle? Diese Probleme sind für Nichtmuttersprachler noch einmal deutlich größer, weil ihnen das muttersprachliche Fundament fehlt. Sie benötigen Kompetenzen zum Gebrauch der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ der Zielkultur.

### 3. ALLTÄGLICHE WISSENSCHAFTSSPRACHE

Der Begriff der Alltäglichen Wissenschaftssprache stammt von Ehlich (1993: 33) und bezieht sich auf „die fundamentalen sprachlichen Mittel [...], derer sich die meisten Wissenschaften gleich oder ähnlich bedienen.“ Nicht die Fachtermini sind gemeint, sondern die allgemeinen Ausdrucks- und Konstruktionsmuster, die in Fachtexten rekurrent verwendet werden. Jeder wissenschaftliche Text umfasst eine Vielzahl von Ausdrücken, die der Verfahrensförmigkeit des wissenschaftlichen Handelns geschuldet sind. Schon Schlieben-Lange/Kreuzer (1983: 7) haben darauf hingewiesen, „daß gerade die modernen Wissenschaftssprachen zu einem großen Teil verfahrensorientiert sind, also fast mehr sprachliche Ausdrücke für das Verfahren zur Gewinnung, Überprüfung und Sicherung von Wissen schaffen als für Gegenstände, über die Wissen gewonnen werden soll.“ Zum großen Feld alltäglich wissenschaftssprachlicher Formen zählen z.B. Nomen-Verb-Kollokationen wie „einer Frage nachgehen“, „eine Hypothese vorschlagen“, „ein Beispiel anführen“ oder „einen Begriff prägen“. Ein weiteres Beispiel ist das Formulierungsmuster „im Folgenden“, das - meist in der Einleitung oder an einer Schnittstelle des Textes - zur thematischen Organisation und Leserführung verwendet wird und in deutschen wissenschaftlichen Texten sehr häufig vorkommt. Ein Beispiel:

„**Im Folgenden** soll der Frage nachgegangen werden, ob Merkmale, die für komplexe Wörter bzw. Komposita gelten, auch prinzipiell auf Phrasenkomposita zutreffen.“ (aus einem linguistischen Fachartikel)

Für Ausdrücke wie „im Folgenden“ sind zwei Merkmale kennzeichnend. Sie sind *sozial verbindlich*, d. h. sie gehören zum wissenschaftssprachlichen „Common sense“, und sie sind *selektiv*, d. h. sie werden anderen, ebenfalls möglichen Ausdrücken (z.B. „im Kommenden“ oder „in dem Weiteren“) vorgezogen (vgl. Feilke 1993). Für die wissenschaftliche Kommunikation sind die sozial verbindlichen und selektiven Ausdrücke der Alltäglichen Wissenschaftssprache zentral. Sie fungieren zum einen als *zeichenhafte Werkzeuge* des wissenschaftlichen Denkens und Handelns, zum anderen sind es *Erkennungszeichen* von Wissenschaftlichkeit, Signale fachlicher Autorität.

Studierende haben bei der Aneignung der Alltäglichen Wissenschaftssprache häufig Probleme. Das ist beispielsweise in den folgenden Ausschnitten aus studentischen Hausarbeiten der Fall, wo es zu „Formulierungsbrüchen“ kommt; das Muster „im Folgenden“ wird noch nicht beherrscht:

„Es sollen nun **folgend** die Verhaltens- und Vorgehensweisen der Besatzer, die Folgen dieses Handelns für die Beziehungen zwischen den hispanischen Stämmen und Rom, sowie mögliche Gründe des Senats für die Provinzialisierung Hispaniens nachgezeichnet werden.“ (aus einer studentischen Seminararbeit)

„Da es primär um die Gegenüberstellung ägyptischen und griechischen Gedankenguts geht, soll **in Folge** die zweite Tradition als Einheit betrachtet werden.“ (aus einer studentischen Seminararbeit)

„Welche Rolle die Hadithe für das islamische Recht haben und nach welchen Prinzipien sich die Rechtswissenschaft des islamischen Rechts entwickelte, soll daher **folgend** dargestellt werden.“ (aus einer studentischen Seminararbeit)

Probleme wie diese sind in Arbeiten von ausländischen Studierenden noch häufiger und in noch deutlicherer Form anzutreffen. Es hat seinen Grund, dass Ehlichs Konzept der Alltäglichen Wissenschaftssprache aus einem DaF-Kontext stammt. Mit der (übereinzelsprachlichen) Terminologie haben diese Studierenden keine wirklichen Probleme, mit der Alltäglichen Wissenschaftssprache tun sie sich hingegen sehr schwer, denn diese ist einzelsprachlich ausgeprägt und kulturspezifisch. Ehlich (1993: 35) schreibt dazu:

„Die Aneignung einer fremden Wissenschaftssprache stellt sich [...] als etwas anderes dar als etwa die bloße Übernahme einer Terminologie. Vielmehr geht es bei ihr darum, in den Prozeß einer *sprachlich geprägten wissenschaftlichen Sozialisation* selbst einzutreten. Die Teilhabe an der zu erwerbenden Wissenschaftssprache ist Ausdruck einer zu gewinnenden Mitgliedschaft im soziologischen Sinne des Wortes.“

Eine zentrale Schwierigkeit bei der Untersuchung der Alltäglichen Wissenschaftssprache besteht darin, das große Feld von Ausdrücken, mit dem man es zu tun hat, sinnvoll zu ordnen. Zweckmäßig erscheint eine pragmatische, auf die wissenschaftssprachliche Handlungscharakteristik bezogene Herangehensweise, eine Beschäftigung mit spezifischen Routinen des wissenschaftssprachlichen Handelns, den „wissenschaftlichen Textprozeduren“ (vgl. Steinhoff 2007a).

#### 4. WISSENSCHAFTLICHE TEXTPROZEDUREN

Wissenschaftliche Textprozeduren sind domänentypische Handlungsrouniten im Medium der Schrift. Von *wissenschaftlichen* Textprozeduren ist die Rede, weil diese Routinen mit den generellen Anforderungen an das wissenschaftliche Handeln in Verbindung stehen. Es sind typisch wissenschaftliche Tätigkeiten, einschlägige Handlungsoptionen in der Wissenschaftskommunikation. Von wissenschaftlichen *Text*prozeduren wird gesprochen, um der medialen Prägung der Routinen Rechnung zu tragen; es sind *literale* Prozeduren. Mit dem Begriff der „Prozedur“ wird an verschiedene Fachdiskussionen angeschlossen. In der Kognitionswissenschaft unterscheidet man z.B. zwischen „deklarativem“ und „prozeduralem“ Wissen. Das deklarative Wissen ist ein „knowing that“, ein Sachverhaltswissen, das prozedurale Wissen dagegen ein „knowing how“, ein Fertigkeitwissen. Das Wissen über wissenschaftliche Textprozeduren ist, so gesehen, als ein spezialisiertes, aus Problemlöseprozessen hervorgegangenes, stabilisiertes Handlungswissen aufzufassen. Auch in der Schreibforschung wird der Begriff der Prozedur verwendet. Baumann/Weingarten (1995: 8) verstehen unter Prozeduren automatisierte, verfahrensförmige Vermittlungsinstanzen, die Schreibprozesse hervorbringen und strukturieren und in Schreibprodukten münden:

„Schreibprozesse beziehen sich [...] auf den singulären Vorgang des Schreibens, wohingegen Prozeduren stabilere Schreibroutinen oder ‚Programme‘ meinen, die in der gesamten Schreibpraxis eine bedeutsame Rolle spielen, vermögen sie den gesamten Vorgang doch wirkungsvoll zu entlasten. Produkte sind Ergebnisse des Schreibens, die in unterschiedlichem Maße abgeschlossen und gültig sein können.“

Bezüge bestehen schließlich auch zur Funktionalen Pragmatik, wo unter „Prozeduren“ Einheiten des sprachlichen Handelns unterhalb der Stufe des Sprechakts verstanden werden (vgl. Ehlich 2000). In dieser Perspektive ermöglicht es der Prozedurbegriff, die Handlungscharakteristik traditionell analysierter sprachlicher Formen – auch und gerade unterhalb der Satzebene – herauszuarbeiten. Dieser Bezug ist auch bei wissenschaftlichen Textprozeduren gegeben: Bestimmte Prozeduren werden durch bestimmte Ausdrücke der Alltäglichen Wissenschaftssprache angezeigt.

Zum Spektrum wissenschaftlicher Prozeduren zähle ich u.a. die folgenden fünf:

1. **verfasserreferentielle Prozeduren** (Wie verweist der Verfasser auf sich selbst?)

Beispiel: „Abschließend **wird** die Gruppe der Parteimitglieder im Talar **untersucht**.“ (aus einem geschichtswissenschaftlichen Fachartikel)

2. **intertextuelle Prozeduren** (Wie bezieht sich der Verfasser auf Quellen?)

Beispiel: „Auch **Buscha** (1989: 54) **betont**: ‚Wenn die Grund-Folge-Relation weniger eng ist und/oder im NS ein bekannter Sachverhalt als Grund angegeben wird, wird dagegen der NS als Vordersatz mit *da* verwendet (thematisches *da*).‘ (aus einem linguistischen Fachartikel)

3. **konzessive argumentative Prozeduren** (Wie thematisiert der Verfasser Gegenargumente?)

Beispiel: „**Zwar** könnte man – wie bei allen poetischen Aussagen – seine Richtigkeit nachprüfen und stieße hier auf den Fall, daß er Tatsächliches aussagt (während andere



poetische Sätze eben etwas Nicht-Tatsächliches aussagen); **aber** das ist ohne jegliche Bedeutung. Der Leser fragt weder nach der Richtigkeit der Aussage noch nach der Wirklichkeit des Ausgesagten, denn der Satz bekommt als poetischer Satz eine andere Funktion als die, Realität zu vermelden.“ (aus einem linguistischen Fachartikel)

#### 4. **textkritische Prozeduren** (Wie kritisiert der Verfasser fremde Forschungsansätze?)

Beispiel: „Die Auffassung von Eisenberg (1998, 405), der zufolge der Input für solche Bildungen die erste betonte Silbe von nichtpräfigierten Wörtern ist, **scheint** zumindest **zweifelhaft**.“ (aus einem linguistischen Fachartikel)

#### 5. **begriffsbildende Prozeduren** (Wie bildet der Verfasser wissenschaftliche Begriffe?)

Beispiel: „**Als** ‚Handlungsziel‘ **bezeichnen wir** den Zustand, der von einem Handelnden präferiert und von ihm durch den Vollzug (oder die Unterlassung) einer bestimmten Handlung angestrebt wird.“ (aus einem linguistischen Fachartikel)

Genau hier, in diesem Bereich, liegt nach meiner Einschätzung ein enormes Potential für die kulturvergleichende Forschung, insbesondere für schreibdidaktische Ansätze. Prozeduren wie diese finden sich nicht nur in deutschen, sondern in wissenschaftlichen Texten verschiedenster Einzelsprachen. Grenz- und sprachübergreifend sind Forscher mit der Aufgabe konfrontiert, auf sich selbst zu verweisen, auf andere Fachtexte Bezug zu nehmen, konzessiv zu argumentieren, Kritik zu üben oder Begriffe zu bilden. Zu fragen wäre, wie diese Prozeduren in den verschiedenen Kulturen wissenschaftssprachlich ausgeprägt sind, d. h. welche Mittel der jeweiligen Alltäglichen Wissenschaftssprache zur Realisierung dieser Prozeduren verwendet werden. Auf der Grundlage möglichst großer Textkorpora sollten verschiedene Wissenschaftssprachen mit Bezug auf ein Feld von Prozeduren verglichen und im Hinblick auf ihre Spezifika untersucht werden. Die angegebenen Prozeduren bilden natürlich nur einen Ausschnitt des wissenschaftssprachlichen Handelns und müssten entsprechend ergänzt werden.

Wie eine bei Prozeduren und Ausdrücken der Alltäglichen Wissenschaftssprache ansetzende kulturvergleichende Untersuchung wissenschaftlicher Texte angelegt sein könnte, will ich abschließend am Beispiel der Verfasserreferenz darlegen. Dabei gehe ich auch auf einige didaktische Aspekte ein.

### 5. EIN BEISPIEL: VERFASSERREFERENZ

Der Verfasser eines wissenschaftlichen Textes soll objektiv gültiges Wissen präsentieren, gleichzeitig ist er textkonstitutiv tätig. Das wirft für den Schreiber stets die Frage auf: Wie nehme ich in meinem Text auf mich Bezug, ohne dass er eine zu subjektive Prägung erhält? Es ist davon auszugehen, dass es in jeder Wissenskultur ein sozial eingespieltes Set von alltäglich wissenschaftssprachlichen Mitteln gibt, die typischerweise dem „wissenschaftlichen“ Selbstbezug dienen. In deutschen wissenschaftlichen Texten findet sich ein großes Repertoire solcher Mittel:

- Personalpronomen der ersten Person Singular: „Ich beziehe mich auf“
- Personalpronomen der ersten Person Plural: „Wir werden darstellen“
- Zustandspassiv: „sei die Anmerkung erlaubt“

- „werden“-Passiv & Modalverb: „kann/muss/soll/darf die Frage gestellt werden“
- „lassen“ & „sich“ & V (Inf.): „lässt sich sagen“
- „sein“ & „zu“ & V (Inf.): „ist zu diskutieren“
- „sein“ & Adjektiv mit Suffix „-bar“ und „-lich“: „ist erkennbar“, „ist vermutlich“
- Partizipialkonstruktionen: „der zu behandelnde Aspekt“
- Funktionsverbgefüge: „findet im nächsten Kapitel Berücksichtigung“
- Nominalisierungen: „durch die Darstellung der Thematik“
- Bescheidenheitsverben: „scheint tragfähiger zu sein“
- Subjektschübe: „nimmt dieses Kapitel Bezug auf“
- Meinungsausdrücke: „ist meines Erachtens“

Listen wie diese lassen sich für verschiedene Wissenschaftssprachen zusammenstellen. Die schlichte Sammlung der Mittel vermittelt bereits einen konkreten Eindruck vom einzelsprachlichen Usus, sie sollte jedoch um eine genaue Beschreibung des wissenschaftlichen „Gebrauchswerts“ der Mittel ergänzt werden: Wie häufig werden die betreffenden Mittel in der betreffenden Einzelsprache verwendet? In welchen Textsorten und Textteilen tauchen sie üblicherweise auf? Worin liegen ihre spezifischen Funktionen für die fachliche Kommunikation? Mit welchen anderen sprachlichen Mitteln werden sie kombiniert? Inwiefern steht ihre Verwendung mit weiteren Prozeduren in Zusammenhang?

Wie wichtig es ist, solche Funktionsbeschreibungen vorzunehmen, zeigt sich z.B. beim Gebrauch des verfasserreferentiellen „ich“, das in deutschen wissenschaftlichen Texten keineswegs in allen denkbaren Zusammenhängen verwendet wird, sondern *sehr gezielt* benutzt wird, in Kombination mit anderen domänentypischen Mitteln, und dies stets in spezifischen Teiltexträumen, die vornehmlich der Wissensorganisation oder der Wissenserweiterung dienen. (vgl. Steinhoff 2007b)

Die Ergebnisse kulturvergleichender Analysen wissenschaftlicher Textprozeduren dürften sich für die hochschuldidaktische Schreibförderung von Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern als wertvoll erweisen. Bislang fehlt es an didaktischen Modellen, in denen die komplexe Handlungsstruktur wissenschaftlicher Texte dekomponiert und an authentischen Beispielen für Lerner aufbereitet wird. Die wissenschaftliche Schreibdidaktik ist vornehmlich schreibpsychologisch orientiert und auf die Förderung des Schreibprozesses konzentriert. Es fehlen genuin *sprachdidaktische* Konzeptionen, die auf die *spezifische Sprachlichkeit* wissenschaftlicher Texte konzentriert sind und die Fähigkeit zu einer *domänentypischen Kommunikation* fördern. Für diesen Zweck bieten sich *modellorientierte domänenspezifische Konzepte* an.

Das Modelllernen ist ein soziales Lernen, das dann vorliegt, wenn sich ein Individuum als Folge der Beobachtung des Verhaltens oder der kulturellen Artefakte anderer Individuen neue Verhaltensweisen aneignet oder bestehende Verhaltensweisen verändert (vgl. Bandura 1976). Didaktisch gewendet hat man es beim Modelllernen mit einer Instruktionsmethode zu tun, bei der geeignete Modelle von Lernenden ermittelt, reflektiert, evaluiert und für das eigene Schreiben genutzt werden. Dabei geht es nicht um ein schlichtes Nachahmen. Das Modelllernen muss klar vom Imitationslernen unterschieden werden, da es nicht auf eine mechanisch-technische, bloß anpassende Reproduktion von Text- und Schreibmustern ausgerichtet ist, sondern auf die eigenständige, systematische und zielgerichtete Kontrolle von Gedanken, Gefühlen und Handlungen.

Dies könnte im Rahmen von geeigneten Übungen zu wissenschaftlichen Textprozeduren und Ausdrücken der Alltäglichen Wissenschaftssprache geschehen, Übungen, die es den Lernern erlauben, sich ausgehend von ihren eigenen Erfahrungen mit der noch fremden „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ vertraut zu machen. Methodisch erscheint dafür eine Kombination aus Verfahren des „observational learning“ (Braaksma et al. 2004) und des „learning by doing“ ratsam – der spracherwerbstheoretischen Einsicht folgend, dass sprachliche Mittel „nicht erfunden,

sondern entdeckt“ werden. (Wegener 1885/1991: 71) Was für die Inhalte eines Textes gilt, gilt im Erwerbsfall auch für die sprachlichen Mittel: Kompetenter Output setzt gerade beim Novizen geeigneten Input voraus – „Formulierungsangebote“, wenn man so will. Insbesondere schwächere Lerner profitieren von einem solchen Vorgehen.

Die Übungen sollten mit Aufgaben zu relevanten Normen und Konventionen der Wissenschaftskommunikation verbunden werden. Es ist wichtig, die Lerner mit den *Funktionen* der thematisierten Prozeduren für die Wissenschaftskommunikation vertraut zu machen und ihnen vor Augen zu führen, dass die Standards wissenschaftlicher Texte nicht Ausdruck bürokratischer Pedanterie sind (vgl. Hermanns 1980), sondern mit den Anforderungen und Traditionen der Wissenschaftskommunikation zusammenhängen. Diese Einsicht ist eine zentrale Voraussetzung dafür, dass Lerner ihr Schreiben als *sinnhaft* erfahren können. Im Hinblick auf den Bereich der Verfasserreferenz wären z.B. Fragen wie die folgenden zu thematisieren: Woran liegt es, dass der Selbstbezug für wissenschaftliche Texte ein besonderes „Problem“ darstellt? Welche Normen spielen hier eine Rolle? Wie sind diese Normen theoretisch, historisch, soziologisch etc. zu erklären? Welche kulturspezifischen und fachspezifischen Gesichtspunkte sind zu beachten?

## 6. SCHLUSSBEMERKUNG

Eine zentrale Voraussetzung des skizzierten didaktisch-methodischen Konzepts ist eine umfassende Untersuchung und Beschreibung des Spektrums wissenschaftlicher Textprozeduren und alltäglich wissenschaftssprachlicher Strukturen in verschiedenen Einzelsprachen. Es fehlt v.a. an detaillierten Analysen großer, aussagekräftiger Textkorpora und damit an einer empirisch breit fundierten Grundlage für einen Vergleich verschiedener Wissenschaftskulturen.

## LITERATUR

Bandura, Albert (Hg.) (1976): Lernen am Modell: Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart.

Baurmann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger (1995): Prozesse, Prozeduren und Produkte des Schreibens. In: Dies. (Hg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen. 7-25.

Braaksma, Martin A. H./Rijlaarsdam, Gert/van den Bergh, Huub/van Hout-Wolters, Bernadette H. A. M. (2004): Observational Learning and Its Effects on the Orchestration of Writing Processes. In: Cognition and Instruction 22/1, 1-36.

Brünner, Gisela/Graefen, Gabriele (Hg.): Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der funktionalen Pragmatik. Opladen, 136-157.

Cahn, Michael (1991): Die Medien des Wissens. Sprache, Schrift und Druck. In: Ders. (Hg.): Der Druck des Wissens. Geschichte und Medium der wissenschaftlichen Publikation. Wiesbaden, 31-64.

- Clyne, Michael (1993): Pragmatik, Textstruktur und kulturelle Werte. Eine interkulturelle Perspektive. In: Schröder, Hartmut (Hg.): Fachtextpragmatik. Tübingen, 3-18.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19, 13-42.
- Ehlich, Konrad (1996): Wissenschaftskommunikation und Weiterbildung. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 22, 171-190.
- Eßer, Ruth (1997): Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen, München.
- Feilke, Helmut (1993): Sprachlicher Common sense und Kommunikation. Über den gesunden Menschenverstand, die Prägung der Kompetenz und die idiomatische Ordnung des Verstehens. In: Der Deutschunterricht 6, 6-21.
- Feilke, Helmuth/Steinhoff, Torsten (2003): Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin/New York, 112-128.
- Galtung, Johan (1983): Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsenische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. In: Leviathan 3, 303-338.
- Graefen, Gabriele (1994): Wissenschaftstexte im Vergleich. Deutsche Autoren auf Abwegen? In: Hermanns, Fritz (1980): Das ominöse Referat. Forschungsprobleme und Lernschwierigkeiten bei einer deutschen Textsorte. In: Wierlacher, Alois (Hg.): Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. Band 2. München, 593-608.
- Hutz, Matthias (2001): „Insgesamt muss ich leider zu einem ungünstigen Urteil kommen.“ Zur Kulturspezifität wissenschaftlicher Rezensionen im Deutschen und Englischen. In: Fix, Ulla/Habscheid, Stephan/Klein, Joseph (Hg.): Zur Kulturspezifität von Textsorten. Tübingen, 109-130.
- Jakobs, Eva-Maria (1999b): Normen der Textgestaltung. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriele (Hg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied/Kriftel, 171-190.
- Kaiser, Dorothee (2002): Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland. Tübingen.
- Kaplan, Robert B. (1966): Cultural Thought Patterns in Intercultural Education. In: Language Learning 16, 1-20.
- Knobloch, Clemens/Schaeder, Burkhard (1996): Nomination - fachsprachlich und gemeinsprachlich. Ein Vorwort. In: Dies. (Hg.): Nomination - fachsprachlich und gemeinsprachlich. Opladen, 7-19.

- Kresta, Ronald (1995): Realisierungsformen der Interpersonalität in vier linguistischen Fachtextsorten des Englischen und des Deutschen. Frankfurt/Main et al.
- Krohn, Wolfgang/Küppers, Günter (1989): Die Selbstorganisation der Wissenschaft. Frankfurt/Main.
- Luhmann, Niklas (1998): Die Wissenschaft der Gesellschaft. 3. Auflage. Frankfurt/Main.
- Steinhoff, Torsten (2003): Wie entwickelt sich die wissenschaftliche Textkompetenz? In: Der Deutschunterricht 3, 38-47.
- Steinhoff, Torsten (2007a): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen.
- Steinhoff, Torsten (2007b): Zum „ich“-Gebrauch in wissenschaftlichen Texten. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 35, 1-26.
- Wegener, Philipp (1885/1991): Untersuchungen über die Grundfragen des Sprachlebens. Amsterdam/Philadelphia.

## ZUKUNFTSMUSIK „BOLOGNA“: ZEIGT UNS DIE INSTRUMENTE!

*Gottfried R. MARSCHALL (Paris)*

*to Al Gore*

„Die Studenten auf die Zukunft vorbereiten“: Dieses einleuchtende, gar nicht neue aber für jede Neuinterpretation gute Motto klingt in allen Festreden zum Thema Bologna-Empfehlungen an. Schon einmal, nämlich 1973, war Bologna Schauplatz heftiger Debatten um die Wege der Wissenschaft. Damals ging es den Linguisten um die Bewältigung des von Noam Chomsky verkörperten amerikanischen Universalanspruchs, Sprache nicht nur auf wenige Grundregeln zurückführen zu können, sondern auch das Denken in via Sprachanalyse gewonnenen Prinzipien einfassen zu wollen. Dass die Absicht, Sprache für den Computer aufzubereiten, dabei Pate gestanden hatte, verblasste angesichts der Aussicht auf einen allumfassenden Lösungszauber. Dennoch machte sich Misstrauen breit. Es kristallisierte sich in der provokativen Frage „How deep is deep structure?“. Bologna als symbolhafter Ort für das Bemühen, wieder Bodenhaftung zu gewinnen.

Ähnliches scheint heute auch wieder in der Luft zu liegen. „How useful is science?“ könnte man angesichts eines immer mehr sich spezialisierenden, hochfliegenden, sich abschottenden Wissenschaftsbetriebes fragen. Eliten formieren sich in Eliteuniversitäten, gesponsert und gedopt von anspruchsvollen Unternehmensinteressen, aber Pisa-Studien decken die Misere der Breitenbildung auf. Immer höher wird im Schatten des Elfenbeinturms der Prozentsatz derer, die den Spagat nicht schaffen, den Sinn des Studiums nicht erkennen, den Luxus der wertfreien Wissensmehrung sich nicht leisten können und folglich das Studium abbrechen oder gar nicht erst anfangen. Soll man nun die Schulen hoch- und die Hochschulen herunterdekretieren?

In einem Klima der Globalisierung, des weltweiten Austauschs, wird der Konkurrenzdruck täglich größer, die Frage nach Effizienz und Pragmatik im Bildungswesen täglich lauter. In seiner vor der Hans-Seidel-Stiftung<sup>1</sup> 2005 zum Thema „Bildung im Spannungsfeld zwischen Kulturen, Gesellschaften und globalen Anforderungen“ gehaltenen Rede machte der ehemalige bayrische Kultusminister Zehetmair folgende „weltweiten Rahmenbedingungen der uns gestellten grenzüberschreitenden Herausforderungen“ aus:

- das Bevölkerungswachstum und das ökonomische Gefälle in der Welt;
- die Licht- und Schattenseiten der Globalisierung der Märkte;
- die Migrationsströme und andere Armutsfolgen;
- die demographischen Veränderungen;
- die Identitätssuche und Konkurrenz der Nationen;
- die Verkehrs- und Medienrevolutionen bis hin zum Internet, [...]
- die Wissensexplosion;
- die technologische Modernisierung unserer Lebenswelten;

---

<sup>1</sup> Ziel der Hans-Seidel-Stiftung ist der "Aufbau einer innovativen Verständigungsgemeinschaft mit China".

- die ökologische Frage der natürlichen Ressourcen;
- die Gleichberechtigung der Frauen;
- die Überschätzung des Geldes und die Materialisierung des Lebensstandards [...].

„Die Zukunft vorbereiten, die Studenten auf die Zukunft vorbereiten“ heißt das Motto dieser neuen Bildungswelt. Ausgehend von den Ende der neunziger Jahre getroffenen Bologna-Vereinbarungen benannte der Minister drei wesentliche Kriterien, die hier durchaus als allgemeine Forderungen angeführt werden können und die gleichzeitig das Bologna-Fieber in die Bahnen eines vernünftigen Projektes lenken:

1. Stärkere Berücksichtigung kreativer Komponenten im Studium, um die Studenten aus einer passiven Rezeptionshaltung heraus- und in eine aktive, optimistische Gestalterrolle hineinzuführen.
2. Fächerübergreifende Studienplanung, um wissenschaftlichem Isolationismus entgegenzuwirken und Berührungspunkte sowie Verbindungen zwischen Fachgebieten besser zu nutzen.
3. Berufsbezogenheit des Studiums mit dem Ziel, die „Berufsfähigkeit“ und „Beschäftigungsfähigkeit“ der Studenten zu fördern, verbunden mit der sozialen Komponente, „Chancen für alle“ zu schaffen.

Ob die Einführung von Studiengebühren dem letzteren Ideal förderlich ist, mag dahingestellt bleiben. Im Zentrum der Vision steht auf jeden Fall eine pragmatischere Auslegung des Studiums mit Betonung von Eigeninitiative und Ansporn zur Selbstverwirklichung: Ein letztlich sehr angelsächsisches Modell.

Welche Notwendigkeiten ergeben sich nun hieraus für uns Lehrende mit dem besonderen Aufgabengebiet Deutsch als Fremdsprache in Frankreich?

Um die Kluft zu überwinden zwischen mangelhafter Grundausbildung und wissenschaftlichem Anspruch, um die Schwellenangst zu mindern und der Angst vor dem Scheitern vorzubeugen, kommt es darauf an, der Wissenschaft den Anschein des Unzugänglichen zu nehmen. In der Praxis geht es darum, auf der Basis wissenschaftlicher Forschung, psychologischer Erkenntnisse und pädagogisch-didaktischer Techniken konkrete Forschungs-, Formulierungs- und Schreibhilfen zu entwickeln. Dabei sollte die Anleitung von dem Ehrgeiz beseelt sein, zu verständlicher Darstellung komplexer wissenschaftlicher Sachverhalte zu gelangen, getreu dem Grundsatz, dass Kompliziertes durch einfache Darstellung verständlich wird.

Aber gleiten wir da nicht in prä-universitäre Beschäftigung ab? Leider stellen wir fest, so klagen die Kollegen, die Erstsemester unterrichten, dass die Universität heute das leisten muss, was im Gymnasium nicht mehr geleistet wird. Defätismus oder Wahrheit? Lehrer der Sekundarstufe zählen die altbekannten Fehlentwicklungen auf: Es wird nicht mehr gelesen, die Kids sitzen den halben Tag vorm Computerschirm, die Sprache verwildert durch Anglizismen, es gibt zu früh zuviel Geld, Kultur kapituliert vor Konsum. Und wenn es am Schulsystem läge? Vielleicht sind propädeutische Kurse an der Universität die Lösung. Vielleicht muss oder kann man Kreativität systematisch lernen. Vielleicht werden die Fächer zu isoliert gelehrt, werden nicht genug Querverbindungen geschaffen. Die Geschichte könnte von Kafka sein.

In Frankreich sind Übungen zum Abfassen von Dissertationen und zur Anlage wissenschaftlicher Arbeiten traditionell Teil der universitären Lehre. Allerdings werden französische Studenten, zumindest in den Geisteswissenschaften, erst spät mit selbstständigem wissenschaftlichen Arbeiten

vertraut gemacht. Dabei wäre beides zusammen doch das ideale Schreib-, Forschungs- und Darstellungstraining. Bis zum sechsten Semester lassen verschulte Darbietungsweise, fest eingefahrene Unterrichtsformen und ein Übermaß an Prüfungen kaum Platz für Kreativität und Originalität. Im mündlichen Bereich wird Textinterpretation und Sprachanalyse trainiert. Auch Referate werden gehalten, ähnlich wie wohl in den Universitäten aller Länder. Dabei wird nach guter romanischer Tradition wie bei der Dissertation viel Wert auf Gliederung und Form gelegt. Die starren früheren Rituale der „Texterklärung“ sind inzwischen weitgehend aufgeweicht, aber noch immer geistert im Bewusstsein der Studenten die Vorstellung, es müsse ein Modell erstellt, eine vorgegebene Grundstruktur nachgezeichnet und, wenn möglich, ein erwarteter Standpunkt vertreten werden. Leider haben sie teilweise recht, denn vom ersten Tag an ist ihnen bewusst, dass die Hürde der staatlichen Wettbewerbe Capes und Agrégation mit ihren starren Exerzitien genommen werden muss, wollen sie einmal in den beamteten Schuldienst eintreten. Früh übt sich, was ein Lehrmeister werden will.

Bologna hat in Frankreich zu einer Umstrukturierung des Universitätssystems geführt. LMD heißt der Code: Licence, Master, Doctorat. Den Begriff „Bachelor“ auch noch zu übernehmen war wohl nicht zuzumuten, zu fest sind die alten Strukturen verankert. So fest sogar, dass trotz Semesterbetriebes immer noch in Uni-Jahren gedacht wird: drei Jahre Licence, zwei Master, wie viele für das Doctorat? Na gut... Das sind allerdings Äußerlichkeiten. Das eigentlich neue Anliegen ist die „Transversalität“. Hinter dem Begriff verbirgt sich das Bemühen, die Fachgrenzen aufzuweiten, das Erlernen zusätzlicher Fremdsprachen oder einen Blick auf Nachbarfächer zu ermöglichen, zu doppelten Studiengängen zu ermutigen und insbesondere Technologie und Informatik aktiver ins Studium mit einzubeziehen. Dies alles auch mit Blick auf die Erleichterung des internationalen Austausches. Auch früher gab es schon ähnliche Konzepte, Stichworte: „Polyvalence“, „Pluridisciplinarité“, „Licence bidisciplinaire“. Meist scheiterten diese schönen Ideen an dem mangelnden Willen, sie dynamisch umzusetzen sowie – und auch das muss leider gesagt werden – am tiefstzenden Misstrauen der etablierten Fachvertreter, man könne nicht zwei Fächer mit derselben Intensität studieren wie eines. Corpsgeist gegen Horizonterweiterung. Auch beim gegenwärtigen Konzept der „Transversalität“ bleibt vorerst die praktische Ausführung hinter der Theorie zurück. Die Hindernisse sind alte Bekannte: Rivalitäten zwischen Fächern (dürfen Sprachkurse in einer anderen Abteilung erteilt werden als in der zuständigen Sprachabteilung?), Aufteilung der staatlichen Subventionen und Überschneidungen in den Stundenplänen.

Weitere Gründe für Angst vor Konkurrenz und zuviel Bologna entstehen durch Dualitäten, die ins System einprogrammiert sind. Die bereits genannten Wettbewerbe für Lehramtskandidaten sind das Ziel der gesamten philologischen Ausbildung; ihr Prüfungsritual bestimmt rückwirkend noch immer Inhalt und Form der Kurse vorangehender Semester. Jedoch erhält der Lehramtsstudiengang mehr und mehr Konkurrenz durch LEA (*Langues étrangères appliquées*), ein Curriculum, das auf Tätigkeiten in den Bereichen Fachübersetzung, Wirtschaft, Rechtswesen, Verwaltung und Tourismus vorbereitet und insofern dem stark gefährdeten Lehramtsbereich den Rang ablauft. Es ist zudem extrem bolognafreundlich, weil berufsorientiert und mit den Phänomenen der modernen Welt befasst. Dagegen stehen die Lehramtswettbewerbe nicht nur für obsoletere Stoffauswahl und überkommene Auffassungen von Sprachunterricht, sondern auch für Unvereinbarkeit mit dem restlichen Europa und folglich mit Bologna.

Ein letzter Stein des Anstoßes für Bologna-Puristen sind die Elitehochschulen, die auf eine lange Tradition als Kaderschmieden zurückblicken und den Stolz Frankreichs ausmachen. Zum Leidwesen der Universitäten schöpfen sie den Rahm der begabtesten Abiturienten ab und verweisen die Universitäten auf den minderen Rang von Allerwelthochschulen. Man kann es aber



auch anders sehen: Während die Eliteschulen noch immer einer privilegierten Schicht vorbehalten sind, bieten die Universitäten intellektuell-fachliche Bildung auf der Basis von Chancengleichheit. Einen dritten Bereich bilden die reinen Forschungsinstitute, allen voran das CNRS (Centre national de la recherche scientifique), die ausschließlich Forschungsprojekte durchführen. Man muss der Fairness halber allerdings einräumen, dass im Zuge des internationalen Wissensaustausches auch diese Gegensätze mit der Zeit verschwinden werden, haben doch die Eliteschulen den großen Nachteil, nicht gleichzeitig Forschungsinstitute zu sein, und die Forschungsinstitute den, die Ergebnisse ihrer Arbeit nicht in Lehre umsetzen zu können.

Es wäre an vielen Punkten anzusetzen, um ein System, das zweifellos seine Vorzüge hat und Erfolge aufweisen kann, aber wenig Platz für Initiative, Kreativität und Erlernung des wissenschaftlichen Handwerks lässt, für die Zukunft effektiver zu gestalten. Hier soll aber nur die handwerkliche Ebene angesprochen werden. Pragmatische Wissenschaftsvermittlung in einem praxisorientierten Universitätssystem. Werkzeuge des Paradigmenwechsels<sup>2</sup>.

Ein Unterrichtscurriculum, das darauf abzielt, wissenschaftliches Arbeiten und seine Fassung in textliche Form zu lehren, sollte sich zunächst in drei Bereiche gliedern: 1. Erhebung und Auswertung von Daten, 2. Logisch-theoretisches Durchdenken und Bearbeiten, 3. Schriftliche oder mündliche Darbietung der Vorgänge und Ergebnisse. Natürlich können diese Bereiche hier nur skizziert werden und erheben keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit.

Der Bereich **Erhebung und Auswertung von Daten** sollte umfassen:

- Anleitung zu professioneller wissenschaftlicher Untersuchung.
- Erstellung von Bibliographien unter Berücksichtigung der jeweils gültigen Normen.  
In Frankreich weichen diese von den internationalen Normen ab, auch die deutsche Verweisform hat gewisse Eigenheiten; die Kurzformen amerikanischen Ursprungs haben in Frankreich zunächst nur im Bereich der Linguistik, dann nach einer Phase des Zögerns auch in anderen Bereichen Eingang gefunden. Etliche Autoren lehnen sie auch heute noch ab.
- Auswertung von Bibliographien, Entwicklung des Gespürs für ökonomisches Arbeiten und rationelle Lektüre.
- Feldforschung, Bewertung der Ergebnisse, Überprüfung der Repräsentativität, statistische Auswertung.
- Archivforschung, Umgang mit Indizien.
- Sammlung von Daten, Überprüfung ihrer Repräsentativität.
- Erstellung von Korpora aufgrund von Rahmenkriterien.
- Sprachforschung, Sprachanalyse, Textanalyse.

Im Bereich **Logisch-theoretisches Durchdenken und Bearbeiten** geht es zunächst um Prüfen und Vergleichen theoretischer Ansätze, insofern sie auf das zu analysierende Material anwendbar sind (z.B. welche linguistische Theorie wird den Prozessen der Wortbildung, der Phraseologie und Rhetorik am besten, gerecht usw.), dann um Argumentation aufgrund der theoretischen Vorgaben. Argumentationsstrategien sind ein sehr „weites Feld“ und können hier nur gestreift werden (es wird auf die einschlägige Literatur verwiesen).

Die Hauptsorge eines forschungspraktischen Curriculums, insofern es aus der Erkenntnis unzureichender Fertigkeiten der Studienanfänger hervorgegangen ist, müsste wohl der **Schriftlichen oder mündlichen Darbietung der Vorgänge und Ergebnisse** gelten. Auf allen

---

<sup>2</sup> T.S.Kuhns Schlagwort, siehe Literaturverzeichnis.

Ebenen ist dabei Hauptbedingung eine sorgfältige Analyse wissenschaftlicher Texte, aber auch eine ebenso sorgfältige wissenschaftliche Textanalyse und -planung: Beide Facetten sind wichtig.

- Bei jedem Forschungsvorhaben verdient es zunächst die Fragestellung bzw. Themenstellung, hinterfragt zu werden. Dies geschieht zweckmäßigerweise durch Fragen, die ans Thema gestellt werden und sich aus dem Material des Themas herleiten. Daraus kann sich bereits der Aufbau der Darstellung, zumindest aber ein erstes Gerüst ergeben.
- Forschungsbilanz, Forschungsstand mit präzisen bibliographischen Hinweisen. Kritischer Kommentar zu den wesentlichen Veröffentlichungen. Sonst wenigstens ein Hinweis auf den Inhalt.
- Darstellung eines Sachverhalts. Auch wenn es sich um wissenschaftliche Materie handelt, kann oder sollte nach dem Prinzip des wachsenden Interesses, der wachsenden Informationsqualität gearbeitet werden. Wäre es ein Roman, würde man von Aufbau der Spannung sprechen.
- Für Argumentation und die dazugehörige Rhetorik gibt es Anleitungen. Es fehlt unseres Wissens ein ausführliches kontrastives Repertoire wissenschaftlicher Terminologie und Rhetorik, das es fortgeschrittenen Lernern gestattet, auch fremdsprachliche Texte kompetent zu verfassen. Ein solches Repertoire könnte nach Sachgebieten geordnet sein und bis in das Vokabular von Medien, Theater und Kino hinein führen. Den im Deutschen wie im Französischen so wichtigen Kollokationen müsste besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Hier ist auch der Ort für die Einbeziehung der wesentlichen Thesen aus dem „Forschungsstand“ in die Diskussion.
- Linguistische Deskription und Bewertung ist ein besonderes Kapitel, da hier die Terminologien zwischensprachlich weit auseinanderdriften können. Dieser Punkt wäre mit dem Punkt „Sprachanalyse“ aus dem Bereich „Erhebung“ zu korrelieren, da die theoretischen Grundlagen die sprachlichen Mittel der Beschreibung bestimmen.
- Schlussfolgerungen, Formulierung der Resultate und der gewonnenen Einsichten. Dieser letzte Schritt erfordert große stilistische und logistische Sicherheit, da synthetisch formuliert werden muss, ohne dass der Eindruck entsteht, es werde nur vorher bereits Gesagtes wiederholt.

Insgesamt wird ein solcher Schreibkurs darauf abzielen, mit fortschreitendem Studium Texte wachsenden Schwierigkeitsgrades zu erstellen.

Entsprechend der schriftlichen muss die **mündliche Darstellung** erarbeitet werden. Ein Referat erfordert eine eigene Technik, da auch die Aufmerksamkeit des Zuhörers ständig neu stimuliert werden muss. Selbst wenn Referate in den ersten Studiensemestern wenig Neues bringen können, sollte eine Technik erworben werden, die es erlaubt, auch bescheidenere Ergebnisse und ihre Herleitung interessant aufzubereiten. Das Prinzip der Steigerung und der Wechsel zwischen demonstrativen und theoretisch erklärenden Passagen sind nur ein Teil der spannungserhaltenden Strategie.

Warum soll man nicht wagen, eine neue, weniger kodifizierte Darstellungsform wissenschaftlicher Inhalte zu propagieren? Hat der Nichtfachmann nicht auch ein Anrecht auf kompetente Information? Hat der Fachmann nicht auch einen Anspruch auf interessant aufbereitete Texte? Warum soll nicht in vernünftigem Rahmen die „niedere Minne“ die „hohe Minne“ befruchten dürfen? Der „hohen Kunst“ der Troubadoure entspricht die korrekte wissenschaftliche Darstellung par Fachsprache, die sich zwangsläufig mit fortschreitender technologischer Entwicklung und Mathematisierung immer mehr als formalisierte Analyse gerieren wird. Ihr gehört die Zukunft, ob wir wollen oder nicht, denn sie ist frei von Nebensinn, wie ihn jede im Medium Sprache verfasste

Analyse leider mitschleppt. Der Gesellschaftskunst entspricht die populärwissenschaftliche Aufbereitung bis hin zur anschaulichen Vorführung in den Medien.

Gesucht wird das Vermittlungstalent, das bereit ist, den Elfenbeinturm zu verlassen, die Rituale aufzubrechen und die Sprache zu entstauben, kurz: Eine neue Lebendigkeit einzuführen, ohne die Seriosität zu verraten. Gesucht wird nach einer Darstellungsform, die hohe und niedere Minne verbindet mit dem Ziel bestmöglicher Verständlichkeit bei immerwährender Aufmerksamkeit der Zuhörer. Wissenschaftsbericht mit einem Touch Journalismus, Sensibilisierung breiter Schichten für aktuelle wissenschaftliche Themen bei vollem Verständnis für den Ernst der Lage. Darf man ausnahmsweise einmal auf die amerikanische Methode hinweisen (ohne ihr ganz verfallen zu wollen), die es versteht, lebenswichtige Themen virtuos darzubieten und sogar mit einem Schuss Humor zu würzen? Zeigt uns die Instrumente!

#### LITERATUR

Antos, Gerd/Wichter, Sigurd (2005): Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem. In Zusammenarbeit mit Jörg Palm. Frankfurt am Main etc.

Busch, Albert/Stenschke, Oliver (Hg.) (2004): Wissenstransfer und gesellschaftliche Kommunikation. Festschrift für Sigurd Wichter zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main etc.

Donahue, Christiane (2007): *Écrire à l'Université. Analyse comparée en France et aux Etats-Unis.* Villeneuve d'Ascq.

Ehlich, Konrad/Heller, Dorothee (Hg.) (2006): Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Bern etc.

Griffing, Thomas (2006): Intertextualität in linguistischen Fachaufsätzen des Englischen und Deutschen. Frankfurt am Main etc.

Karg, Ina (2007): Diskursfähigkeit als Paradigma schulischen Schreibens. Frankfurt am Main etc.

Kuhn, Thomas S. (1970<sup>2</sup>): *The Structure of Scientific Revolutions.* Chicago (1962).

Reinbothe, Roswitha (2006): Deutsch als internationale Wissenschaftssprache und der Boykott nach dem Ersten Weltkrieg. Frankfurt am Main.

Schade, Günter (2002<sup>12</sup>): Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Ausländer. Berlin (1969).

Starke, Günter/Zuchewicz, Tadeusz (2003): Wissenschaftliches Schreiben im Studium von Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main etc.

SCHREIBPRAXEN IM GERMANISTIKSTUDIUM AN DEN DEUTSCHEN,  
FRANZÖSISCHEN UND ITALIENISCHEN UNIVERSITÄTEN NACH BOLOGNA:  
EIN AUSBLICK

*Marina FOSCHI ALBERT (Pisa)*

In diesem Beitrag soll ein plurinationales Bild der Schreibpraxen im Germanistikstudium vermittelt werden, mit besonderem Augenmerk auf ihren institutionellen Hintergrund im „Nach-Bologna-Zeitalter“. Unter *Schreibpraxis* sollen sowohl der Prozess, der zu bestimmten Formen studentischer Textproduktion führt, als auch die Tradition des akademischen Schreibens und der universitären Schreibdidaktik verstanden werden. Dabei wird studentische Texterstellung als Teil der gesamten Textproduktion des akademischen Bereichs betrachtet. Im akademischen Bereich werden Texte sowohl von Studenten als auch von Wissenschaftlern produziert: Wir bezeichnen Texte studentischer Produktion als *vornwissenschaftliche Texte*. Diese Bezeichnung impliziert kein bewertendes Urteil über die – zuweilen unangreifbar hohe – wissenschaftliche Leistung der Textproduzenten, sondern bezieht sich auf die Tatsache, dass Texte studentischer Produktion, anders als die wissenschaftlichen Texte ihrer Dozenten, in erster Linie nicht für die Publikation bestimmt sind; als „Trainingstexte“ gehören sie vielmehr einer Texttypologie an, deren Zweckbestimmung das Lernen (Ehlich 2003: 26), bzw. das Erlangen eines Universitätsdiploms.

Studentische Produktion ergibt sich aus unterschiedlichen Kompetenzen, die in der Schule und an der Universität gefördert werden können. Um (vor)wissenschaftliche schriftliche Arbeit zu leisten, müssen Studierende der Germanistik im Inland sowie im Ausland zumindest über die folgenden Teilkompetenzen verfügen:

- a) eine allgemeine Schreibkompetenz, die das Verfassen kohärenter Texte ermöglicht;
- b) eine spezifische Kompetenz, die das Schreiben argumentativer Texte betrifft;
- c) eine noch spezifischere Kompetenz, die zum Schreiben argumentativer Texte mit typischen Zügen des einschlägigen Fachtextsortenbereichs, in diesem Fall des wissenschaftlichen-akademischen Bereichs, führt: die „wissenschaftliche Textkompetenz“ (Steinhoff in diesem Band).

Studierende unseres Globalzeitalters, die – nach Bologna – zur Mobilität aufgefordert werden, benötigen außerdem eine noch speziellere Kompetenz:

- d) die interkulturelle Schreibkompetenz, die es ihnen ermöglicht, Texte in der Mutter- oder in einer Fremdsprache zu verstehen, wie auch Texte zu verfassen, die über die Grenzen der eigenen Sprachkultur hinaus ihre kommunikative Funktion erfolgreich erfüllen können.

Traditionell tendiert die Sprache der Wissenschaften dazu, international und mehrsprachig zu sein: Einerseits hat die wissenschaftliche Gemeinschaft das Bedürfnis, über die jeweiligen sprachnationalen Grenzen hinaus zu kommunizieren, durch den Gebrauch einer *lingua franca* bzw.

von Internationalismen als Fachtermini. Andererseits unterliegen wissenschaftliche Fachsprachen oft wechselseitigen Transfer-Phänomenen aus Sprachen anderer Fachbereiche (Dardano 1994: 503). Das Postulat der interkulturellen Schreibkompetenz beruht auf der Annahme, dass unterschiedliche Sprachkulturen unterschiedlich gestaltete Textsorten produzieren, d.h. Textsorten, die kulturgeprägte Textmuster reflektieren und individuelle Kulturzüge aufweisen. Die Annahme gilt auch für wissenschaftliche Texte, wie in letzter Zeit zunehmend erforscht und empirisch nachgewiesen wurde (Adamzik 2001). Dass Kulturunterschiede zu kommunikativen Fehlleistungen beim internationalen Austausch führen können, sogar wenn fremdsprachliche Systeme gut beherrscht werden, ist das Kernproblem, das die heutigen interkulturell orientierten Studien, nicht zuletzt im Bereich der Fremdsprachendidaktik, aufzudecken und möglichst zu beseitigen versuchen (Altmayer 2005). In diesem weit aufgefassten Konzept von Interkulturalität soll die Hypothese der Kulturgeprägtheit akademischer Textsorten in drei Ländern Europas überprüft werden, um die Vermittlung der interkulturellen Schreibkompetenz zu ermöglichen. Als erster Schritt auf diesem Weg dient der vorliegende Versuch, die entsprechenden Schreibpraxen zu situieren.

Texte und Textsorten werden nicht im Vakuum, sondern in einem soziokulturellen Rahmen produziert, der u.a. institutionsbedingt ist. Da ein erschöpfendes Bild des extralinguistischen Kontextes, in dem studentische Textproduktion erfolgt, nur in einer umfangreichen soziologischen Arbeit nachgezeichnet werden könnte, sollen hier nur einige wichtige Züge desselben paradigmatisch hervorgehoben werden, von der Überzeugung ausgehend, dass auch in der Gesellschaft letztendlich die Maxime gilt: „tout se tient“. Der Blick auf die Gestaltung des Bildungswesens nach Bologna sowie die traditionellen Formen des akademischen Schreibens in verschiedenen Ländern Europas sollen paradigmatisch wirken für die vielfältigen Facetten des sozialen Hintergrunds wissenschaftlicher Schreibarbeit, während Deutschland, Frankreich und Italien als repräsentativer Fall sämtlicher Nationen Europas gelten können. Die Bologna-Erklärung (1999) konstituiert dabei den privilegierten Beobachtungspunkt der Wandlung, die die europäischen universitären Einrichtungen seitdem durchgemacht haben, um sich dem angestrebten einheitlichen Modell des Ausbildungswesens anzupassen: Die von der Bologna-Erklärung europaweit geforderte Neugestaltung der akademischen Studiengänge soll bewirken, dass bis zum Jahr 2010 ein uniformes Universitätssystem verwirklicht wird. Infolgedessen hat sich das institutionelle Panorama der Einzelländer auf unterschiedliche Weise in Richtung Homogenisierung geändert.<sup>1</sup> Es wird in den folgenden Absätzen der vielseitigen Frage nach den neuen Anforderungen einer interkulturellen Schreibdidaktik nachgegangen, indem ihre Prämissen auf verschiedenen Gebieten untersucht werden, und zwar: Auf dem Gebiet der Ausbildungssysteme nach Bologna (I.) und auf jenem der Traditionen der akademischen Schreibpraxis (II.) mit besonderer Berücksichtigung der universitären Didaktik des Schreibens (III.). Abschließend werden einige Schlussfolgerungen für die künftige Didaktik und Forschung im europäischen (d.h. deutsch-französisch-italienischen) Germanistikstudium gezogen (IV.).

---

<sup>1</sup> Bologna und die darauf folgenden, mehr oder weniger erwünschten bzw. gelungenen Universitätsreformen sind das Thema par excellence, mit dem die akademische Welt seit fast einem Jahrzehnt konfrontiert ist. Seit der Bologna-Erklärung wurde es aktuell und es hat auf unterschiedlichen institutionellen und öffentlichen Gebieten häufigen Anstoß zu Diskussionen und Debatten, nicht zuletzt zu Kritik gegeben. Unter den neuesten Initiativen im akademischen Bereich kann z.B. die zum Anlass des 550. Jubiläums der Universität Freiburg veranstaltete Tagung *Die Universität - Einst und Heute. Internationales Symposium zur Reformdebatte* (Juli 2007) erwähnt werden. Ein Echo der Bologna-Kritiken, die sich unter den Stichworten „Verschulung“ und „Ökonomisierung“ der Bildung und der Bildungseinrichtungen zusammenfassen lassen, ertönt aus dem neu erschienenen Band von Bollenbeck/Wende (2007) sowie aus Thielmann (in diesem Band).

## 1. DIE AUSBILDUNGSSYSTEME NACH BOLOGNA

Das heutige institutionelle Panorama des europäischen Bildungssystems weist starke gemeinsame Züge auf. Unterschiede, wenn überhaupt, verbleiben nach Bologna eher im Schul- als im Hochschulsystem. Trotz aller Reformen auf den unterschiedlichen Stufen der Schulausbildung dauert z.B. in Italien die schulische Laufbahn - im Gegensatz zu den meisten internationalen 12jährigen Modellen - weiterhin 13 Jahre, mit acht Jahren allgemeiner Schulausbildung, während z.B. in Deutschland diese Phase der Allgemeinheit nur in den vier Jahren Grundschule vorliegt (Minucci, Vogt in diesem Band). Die Universitäten aller drei Länder besitzen hingegen zumindest zwei minimale Gemeinrequisiten (Vogt, Dalmas, Hepp in diesem Band):

1. einen zweistufigen Studiengang „3+2“, mit getrennten Studienabschlüssen, die je nach Land mit unterschiedlichen Namen bezeichnet werden:
  - Deutschland: Bachelor (Vordiplom) + Master (Diplom/Magister);
  - Frankreich: Licence + Master;
  - Italien: laurea triennale + laurea magistrale;
2. das Leistungspunktesystem nach dem European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)-Modell.

Erstaunlich genug ist die Tatsache, dass der durchlaufende Europäisierungsprozess des Bildungssystems zu relativ konsequenter und homogener Einbürgerung der erwähnten und weiterer Bologna-Prinzipien und Zielsetzungen der EG-Konferenzen nach Bologna geführt hat, u.a. zu Förderung der grenzüberschreitenden Mobilität, Universitätsautonomie, Zusammenarbeit der Mitgliedsstaaten auf europäischer Ebene im Bildungsbereich, erleichtertem Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung, Öffnung der Bildungssysteme gegenüber der Welt, lebenslangem Lernen, dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und EQR-Verweis für Zeugnisse und Diplome usw.<sup>2</sup> Dagegen sind deutliche Richtlinien und Empfehlungen, die auf die Vereinheitlichung und Homogenisierung der Lehrinhalte und -formen zielen, bisher eher sparsam oder nur in der Begrenzung auf einzelne Fachgebiete effektiv verbreitet worden.<sup>3</sup>

Zur Zeit der Gründung des italienischen Reichs (1861) behauptete der Schriftsteller und Politiker Massimo D'Azeglio: „Abbiamo fatto l'Italia, si tratta adesso di fare gli italiani“ (Wir haben Italien geformt, nun geht es darum, die Italiener zu formen). Den Spruch paraphrasierend könnte man sagen: Jetzt, wo das neue, auch praxis- und berufsorientierte, internationalisierte Universitätssystem europaweit vorhanden ist, fehlen nur noch passende Lehrinhalte und didaktische Prozeduren bzw. zuweilen das Bewusstsein, dass die schon bestehenden reformdürftig sein könnten.<sup>4</sup> Mit anderen

---

<sup>2</sup> Vgl. die EG-Dokumenten in: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep\\_fut\\_obj\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_de.pdf) und [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html).

<sup>3</sup> Am Beispiel der Umgestaltung der Universitätslehre in Frankreich präsentiert Gottfried Marschall (in diesem Band) das Problem der unbefriedigenden Verfügbarkeit und Experimentierung von Lehrstrategien, die für die neue Situation und für die neuen Bildungsziele geeignet sind. Die von ihm vorgeschlagenen „Werkzeuge des Paradigmenwechsels“ dienen zur Förderung der Fähigkeit, sich im Bereich der Textrezeption und -produktion sowie des logischen Denkens zu orientieren, was nicht nur für Studierende aus dem humanistischen Bereich von Nutzen wäre.

<sup>4</sup> Es können auch in diesem Bereich produktive Initiativen zur Reform-Debatte genannt werden, u.a. das zweijährige Projekt der Guardini Stiftung *Analyse universitärer Ansätze des Einbezugs allgemeinbildender Elemente in fachbezogene Curricula. Aufbau eines Netzwerks kooperierender europäischer Universitäten*, dessen erste Veranstaltung im März 2007 an der Humboldt-Universität Berlin stattfand. Gefördert vom Beirat Germanistik des DAAD und vom Deutschen Germanistenverband wurde in Berlin im Februar 2004 eine Tagung zum Thema *Zukunftsperspektiven der Germanistik in Europa* abgehalten. Die

Worten: Das Bologna-Resultat ist vielleicht ein Gefäß, das bisher kaum mit neuen europäischen Inhalten gefüllt worden ist. Zwei Überlegungen können dazu angestellt werden: Einerseits sind Formen wie Bildungseinrichtungen oder politische Institutionen leichter zu etablieren als Inhalte, die immer mit bestimmten Kulturen, d.h. Sitten, Traditionen, Gebräuchen, Denkweisen usw. zu tun haben. Andererseits ist die allgemeingültige Studienordnung einzelnen Traditionen angepasst worden, die tiefe Wurzel haben: Sie als sterilen Anachronismus völlig abzuschaffen, ist nicht erwünscht und war nicht im Programm. Nationen und Staaten sind mit Recht stolz auf ihre kulturellen Eigenarten. Auf europäischer institutioneller Ebene wird die Notwendigkeit thematisiert, gemeinsame Ziele und das Bestehen nationaler Kulturprofile zu versöhnen, wie z.B. der Beitragstext zur Lissabon-Strategie (2000) *Allgemeine und berufliche Bildung 2010 - Unterschiedliche Systeme, Gemeinsame Ziele* dokumentiert (kursiv markierter Satz) zeigt:

„Der Europäische Rat hat im März 2000 in Lissabon das Ziel aufgestellt, die Europäische Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen. / Um dieses ehrgeizige Ziel zu erreichen, haben die Staats- und Regierungschefs nicht nur einen tief greifenden Umbau der europäischen Wirtschaft, sondern auch ein ehrgeiziges Programm zur Modernisierung des Wohlfahrtsstaates und der Bildungssysteme verlangt. Im Jahr 2002 haben sie festgelegt, dass Europa bis zum Jahr 2010, was die Qualität seiner Bildungssysteme angeht, weltweit führend sein sollte. / Um dies zu erreichen, muss die allgemeine und berufliche Bildung in Europa grundsätzlich umgestaltet werden. *Diese Umgestaltung wird in jedem Land entsprechend der nationalen Rahmenbedingungen und Traditionen stattfinden müssen* und sie wird durch die Zusammenarbeit der Mitgliedstaaten auf europäischer Ebene vorangetrieben - vor allem dadurch, dass Erfahrungen ausgetauscht werden, dass an gemeinsamen Zielen gearbeitet wird und dass man von dem, was woanders gut funktioniert, lernt.“ (die offene Methode der Koordinierung). ([http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et\\_2010\\_de.html](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_de.html). 12.12.2007).

Fazit: Wir gehen davon aus, dass europäische Universitäten keine identischen, sondern je nach lokaler Tradition unterschiedliche Lehrformen und -inhalte haben. Kulturunterschiede müssen nicht aufgehoben werden, aber es ist wichtig, sie zu erkennen. Das bewusste Umgehen mit den eigenen Traditionen (hier: Der akademischen Schreibpraxis) ist Grundlage für den Kulturvergleich und dieser dient als Basis für die Ermittlung und den Erwerb interkultureller Schreibkompetenz.

## 2. DIE EUROPÄISCHE TRADITION DER AKADEMISCHEN SCHREIBPRAXIS

Akademische Schreibpraxen im Germanistikstudium – wie überhaupt in den humanwissenschaftlichen Fachbereichen – zeigen auf den ersten Blick (z.B. bei der Auswahl von Texten) mehr gemeinsame Züge als Unterschiede. In unseren drei Ländern produzieren Studierende Texte, die zwar verschiedene Namen tragen, auf struktureller, inhaltlicher und

---

Tagungsbeiträge, herausgegeben von Eva Neuland, Konrad Ehlich und Werner Roggausch, sind 2005 beim iudicium-Verlag unter dem Titel *Perspektiven der Germanistik in Europa* erschienen. Eine vollständige Auflistung und Darstellung der Forschungsprojekte und Netzwerke innerhalb der EU-Förderprogramme im Bildungsbereich findet man in: <http://www.isoc.siu.no/isocii.nsf> – siehe dabei insbesondere das *Thematic Network Project in the Area of Languages III (TNP3)*.

funktionaler Ebene aber, zumindest partiell, als Paralleltexte betrachtet werden können. An den humanistischen Fakultäten sind folgende Kleinformen des argumentativen Schreibens gebräuchlich, die während der Universitätsausbildung als Übungs- und Testform angewandt werden:

- Referat, Seminararbeit (in Deutschland)
- exposé, devoir, bzw. dissertation, mini-mémoire (in Frankreich)
- relazione, tesina (in Italien).

Als Hauptformen schriftlicher Textproduktion im akademischen Rahmen können hingegen die jeweiligen Abschlussarbeiten für die unterschiedlichen Phasen der Studiengänge genannt werden:

- Diplomarbeit, Masterarbeit, Doktorarbeit (in Deutschland)
- (mini) mémoire, mémoire, thèse de doctorat (in Frankreich)
- prova finale, tesi magistrale, tesi di dottorato (in Italien).

Diese internationale Parallelität universitärer Textsorten hängt damit zusammen, dass sich die spezifische Tradition der Schreibpraxen innerhalb einer generischen akademischen Tradition entwickelt hat, die europaweit auf gemeinsamen Wurzeln ruht (Hepp in diesem Band). Die gemeineuropäische, aus der Antike herkommende Tradition des akademischen Schreibens und Lehrens liegt im Bereich der Rhetorik und der Dialektik.

Rhetorik und Dialektik als einander entgegengesetzte Orientierungsmodelle und Lehrformen, durch Scholastik (Formen der *lectio/disputatio*) und Humanismus (Formen der *oratio/des colloquium*) tradiert (Kilian 18/19), können bis heute in der Struktur bzw. in den Anforderungen typischer akademischer Textformen nachvollzogen werden. Das aus der philosophischen Tradition entstandene Modell des dialogischen Diskurses hat sich vorwiegend in der mündlichen Typologie akademischer Textsorten verbreitet: Der Scheindialog à la Sokrates spielt vor allem im Bereich der Lehre (Beispielsform: Vorlesung) (Kilian 16) und der Lehrprüfungen eine zentrale Rolle, und zwar als Unterrichtsmethode (ursprünglich als *Mäeutik* = Hebammenkunst, bezeichnet), die das autonome, kritische Denken fördert. Spuren des dialektischen Diskurses können auch in den schriftlichen Formen der Wissenschaftssprache ausfindig gemacht werden: Da im 18. Jahrhundert der *dialogo* eine typische Form für die Verbreitung der Wissenschaften ist, wird z.B. der für die Wissenschaftssprache typische Wir-Gebrauch als Indiz von Dialogizität interpretiert, indem das Wir als „Formel der Gesprächssolidarität“ auf das fiktive Publikum des Textverfassers verweist (Dardano 1994: 527).

Als gemeinsames Raster der schriftlichen Textsorten, die sich an den europäischen Universitäten verbreitet haben, kann eine Kernstruktur angenommen werden, die auf die althethorische (gerichtliche und politische) Rede, mit ihrer typischen drei- (Einleitung = Präsentation der These/Hauptteil = Ausführung der Argumente/Schluss) bis fünfgliedrigen Struktur (Stötzer 52-53) zurückgreift (Tabelle 1).

Tabelle 1

- |  |
|--|
| 1. Einleitung ( <i>exordium</i> )<br>2. Erzählung ( <i>narratio</i> ). Dabei:<br>- Exkurs ( <i>egressio</i> )<br>- Formulierung des Themas ( <i>propositio</i> )<br>- Gliederung der Anklage ( <i>partitio</i> ) |
|--|



3. Beweis (*argumentatio*)
4. Widerlegung (*refutatio*)
5. Schluss (*conclusio*). Dabei:
  - Erregung der Affekte (*amplificatio, commiseratio*)
  - Zusammenfassung der behandelten Punkte (*enumeratio*)
  - Ermahnung (*adhortatio*)

Die Hauptfunktion der altrhetorischen Rede liegt daran, einen Sach- bzw. Ideengehalt argumentativ, durch Beweise zu vermitteln. Die Argumente können aus bereits vorhandenen Materialien bestehen (Zeugenaussagen, Gesetze, Verträge, Geständnisse, Schwüre, Volksbeschlüsse) oder erfundenen Indizien entsprechen, die auf logischen Operationen (Deduktionen bzw. Syllogismen und Induktionen) beruhen (Stötzer 1962: 49). Dementsprechend werden heute als argumentativ diejenigen Texte aufgefasst, die eine These entweder beweisen oder widerlegen wollen, und dies mit Hilfe einer logisch strukturierten, argumentativen Gedankenlinie, die den Ansprechpartner überzeugen kann: Zu diesem Zweck werden dabei Pro- und Contra-Argumente gewählt, die je nach Thema, Gemeinwissen und Publikum wechseln (Cerruti/Cini 2007: 17). Aus dem Prototyp der argumentativen Rede haben sich akademische Textsorten monologischer Art entwickelt, die je nach Fachbereich spezifische Züge aufweisen. Ihr gemeinsames Anliegen ist, wissenschaftliche Themen zu behandeln.

Die Tradition des argumentativen Schreibens hat sich im geisteswissenschaftlichen Bereich auch bei progressiver Etablierung des Prinzips der rein induktiven, empirischen Methoden der Naturwissenschaften aufrechterhalten. Obgleich alle akademischen Texte den Anspruch haben, wissenschaftliche Arbeiten zu sein, sind Texte aus dem naturwissenschaftlichen Bereich tendenziell anders gestaltet und werden oft als „wissenschaftlicher“ empfunden: Traditionell schreiben Philosophen und Literaten keine „wissenschaftlichen“, sondern eben „argumentative“ Texte (Chevrel in diesem Band), als ob beide Eigenschaften, nämlich das Wissenschaftliche und das Argumentative, ein Gegensatzpaar darstellten. Als vorwissenschaftliche Textsorten haben sich an den europäischen Universitäten parallele Textsorten entwickelt, die je nach Sprachkultur unterschiedliche Namen tragen (Tabelle 2, linke Spalte: D/F/I). Diese Textsorten studentischer Produktion können als Angehörige der Textklasse der vorwissenschaftlichen Textsorten betrachtet werden, die sich, wie bereits angedeutet, von denjenigen der wissenschaftlichen Textsorten funktionell unterscheiden, weil nur die letzteren für die Publikation bestimmt sind. Beide Textklassen weisen jedoch gewisse formale Äquivalenzen auf, die ermöglichen, von Parallelformen zu reden: Die in der Tabelle 2 eingetragenen vorwissenschaftlichen Textsorten (linke Spalte) können mit Parallelformen aus dem wissenschaftlichen Bereich (Tabelle 2: rechte Spalte) in Verbindung gesetzt werden, wenn man annimmt, dass die ersteren Struktur und Verfahrensweise der letzteren nachahmen und reproduzieren sollen.

Tabelle 2

Referat / exposé / relazione	Vortrag/Rede
Seminararbeit / devoir / tesina	Aufsatz/Fachartikel
Diplomarbeit / mémoire / prova finale	Traktat
Magisterarbeit / mémoire / tesi magistrale	Abhandlung
Doktorarbeit / thèse de doctorat / tesi di dottorato	Monographie

Eine Definition der genannten Textsorten – eingeschränkt auf diejenigen der deutschsprachigen Tradition – wird in Tabelle 3 aus zwei verschiedenartigen Quellen (d.h. aus dem etablierten *Großen Wörterbuch der deutschen Sprache in 10 Bänden* des Dudenverlags (1999) und dem digitalen Work-in-progress Wikipedia) verkürzt wiedergegeben. Die angeführten Definitionen, die sicherlich nicht

ausreichen, die jeweiligen Textsorten und -muster ausführlich zu charakterisieren (mehr darüber in Venohr, Vinckel, Hepp in diesem Band), geben Hinweis darauf, dass die unterschiedlichen Schreibformen akademischer Tradition – die deutschsprachigen gelten hier als kulturelles Orientierungsmuster – auf Grund der gemeinsamen Ursprünge miteinander verwandt und in einer Netzverbindung stehen: z.B. wird der Traktat als „kurze Abhandlung“ definiert, die Monographie hingegen als „umfassende Abhandlung“, schließlich der Aufsatz als „kürzere Abhandlung“ usw. (Tabelle 3, Kursive). Darüber hinaus können die eingetragenen Textsorten mit weiteren – an dieser Stelle nicht erwähnten – akademischen Textsorten in Verbindung gesetzt werden,<sup>5</sup> wobei auch die Überbrückung zwischen typischen Lehr- und Lernformen des Hochschul- bzw. Schulsystems sichtbar wird (Beispiel: Definition a) von *Aufsatz*).

Tabelle 3

<p><b>Referat</b><sup>6</sup> a) ausgearbeitete [Untersuchungsergebnisse zusammenfassende] <i>Abhandlung</i> über ein bestimmtes Thema [...]; b) kurzer [eine kritische Einschätzung enthaltender] <i>schriftlicher Bericht</i>. (Duden 1999: 3134). Ein <b>Referat</b> ist ein <i>Vortrag</i> über ein Thema, der in einer begrenzten Zeit gehalten wird (bei Tagungen sind heute 15–20 Minuten das übliche Maß). Dabei geht es in erster Linie um die Wiedergabe bekannter Tatsachen und Gedanken, nicht um neue Ideen. (de.wikipedia.org/wiki/Referat. 28.12.2007)</p>	<p><b>Vortrag:</b> <i>Rede</i> über ein bestimmtes [wissenschaftliches] Thema (Duden 1999: 4386). <b>Rede</b> a) mündliche Darlegung von Gedanken vor einem Publikum über ein bestimmtes Thema od. Arbeitsgebiet [...] b) geübtes Sprechen, rhetorischer <i>Vortrag</i> (Duden 1999: 3130-3131). Ein <b>Vortrag</b> ist eine <b>Rede</b> (= ununterbrochen und thematisch abgeschlossen, richtet sich von einer Person, dem Redner, an mehrere Personen, die Zuhörer), dessen Zweck die Vermittlung von Information ist (vgl. de.wikipedia.org/wiki/Vortrag, mit Link auf das Lemma <i>Rede</i>)</p>
<p><b>Seminararbeit:</b> innerhalb eines Seminars [= Lehrveranstaltung (an einer Hochschule), bei der die Teilnehmer mit <i>Referaten</i> u. Diskussionen unter (wissenschaftlicher) Anleitung bestimmte Themen erarbeiten] anzufertigende Arbeit (Duden 1999; 3531) Eine <b>Seminararbeit</b> ist eine meist <i>schriftliche Studienarbeit</i>, die im Rahmen eines wissenschaftlichen Hochschulstudiums eine (Teil-) Prüfungsleistung darstellt. [...] Die Seminararbeit ist als <i>wissenschaftliche Arbeit</i> vor allem eine Übung für das Erlernen der Techniken und Anforderungen. (de.wikipedia.org/wiki/Seminararbeit)</p>	<p><b>Aufsatz:</b> a) im Sprach-, bes. im Deutschunterricht über ein bestimmtes Thema unter Berücksichtigung bestimmter formaler u. stilistischer Prinzipien angefertigte Niederschrift [...]; b) kürzere <i>Abhandlung</i> über ein bestimmtes Thema (Duden 1999: 345). In Wikipedia verweist das Wort <b>Aufsatz</b> („bezeichnet allgemein einen kurzen Text über ein bestimmtes Thema“) über das Lemma <i>Fachartikel</i> auf den Begriff <b>wissenschaftliche Arbeit</b> weiter, die folgendermaßen definiert wird: „ein systematisch gegliederter Text, in dem ein Wissenschaftler das Ergebnis seiner eigenständigen methodischen Forschung darstellt.“ (de.wikipedia.org/wiki/Aufsatz mit entsprechenden Links)</p>
<p><b>Diplomarbeit:</b> <i>wissenschaftliche Arbeit</i> als Teil der Diplomprüfung (= Prüfung [an einer Hochschule], mit der ein Diplom erworben wird (Duden 1999: 822-823). Eine <b>Diplomarbeit (DA)</b> ist in Deutschland und Österreich die <i>schriftliche Abschlussarbeit</i> eines Diplomstudiengangs [...] an einer Universität,</p>	<p><b>Traktat</b> [...] [lat. Tractatus = Abhandlung, Erörterung [...]]: 1. (bildungsspr.) <i>Abhandlung</i> (Duden 3943). Ein <b>Traktat</b> (v. lat.: trahere für „ziehen“ bzw. tractare für „behandeln“, „untersuchen“, „erörtern“) ist eine kurze <i>Abhandlung</i> über ein Thema. (de.wikipedia.org/wiki/Traktat).</p>

<sup>5</sup> Netzbeziehungen werden u.a. mit dem Genre Essay festgelegt, ausgehend vom Aufsatz oder – seltener – von der Monographie (Stadter 2003: 71).

<sup>6</sup> Ein Referat kann zu den schriftlichen Textarten gezählt werden, da man es zwar mündlich vorträgt, es jedoch schriftlich vorbereitet (Portilho de Melo Rüdiger 2003: 333, Fußnote 8).

Kunsthochschule, Fachhochschule oder Berufsakademie [...] Das Äquivalent in einigen geistes-wissenschaftlichen Bereichen ist die <i>Magisterarbeit</i> . (de.wikipedia.org/wiki/Diplomarbeit)	
<b>Magisterarbeit:</b> <i>schriftliche Arbeit</i> als Teil der Magisterprüfung (Examen zur Erlangung eines Magistergrades) (Duden 1999: 2488). Die <b>Magisterarbeit</b> ist eine <i>wissenschaftliche Arbeit</i> , die für den Abschluss eines Universitätsstudiums zu verfassen ist. (de.wikipedia.org/wiki/Magisterarbeit)	<b>Abhandlung:</b> schriftliche [wissenschaftliche] Darstellung, längerer <i>Aufsatz</i> (Duden 1999: 82). Die <b>Abhandlung</b> bezeichnet eine <i>wissenschaftliche Darlegung</i> eines Gegenstandes. Sie behandelt anhand abstrahierender Begriffe ein Thema, dessen Erklärung sie zum Ziel hat. Ein Synonym ist <i>Traktat</i> (in neuerer Zeit allerdings häufig abwertend verwendet). (de.wikipedia.org/wiki/Abhandlung)
<b>Dissertation</b> [...] [lat. Dissertatio = Erörterung] (bildungsspr.): für die Erlangung des Doktorgrades angefertigte <i>wissenschaftliche Arbeit</i> ; <i>Doktorarbeit</i> (Duden 1999: 832) Eine <b>Dissertation</b> (offiziell auch „Inauguraldissertation“, Antritts- oder Einführungs-Dissertation) oder <i>Doktorarbeit</i> , selten auch <i>Doktorschrift</i> , ist eine <i>schriftliche wissenschaftliche Arbeit</i> zur Erlangung eines Doktorgrades an einer Hochschule oder Universität. 2005 wurden in Deutschland gut 25.000 Menschen promoviert. (de.wikipedia.org/wiki/Dissertation)	<b>Monographie/Monografie:</b> größere, <i>wissenschaftliche Einzeldarstellung</i> (Duden 1999: 2633). Als <b>Monografie</b> (auch Monographie; altgr. μονογραφία, „Einzelschrift“; auch <i>Fachbuch</i> ) bezeichnet man im Gegensatz zum <i>Handbuch</i> eine umfassende, in sich vollständige <i>Abhandlung</i> über einen einzelnen Gegenstand, also ein einzelnes Werk, ein spezielles Problem oder eine einzelne Persönlichkeit. (de.wikipedia.org/wiki/Monografie)

Im Wesentlichen bestätigen alle Definitionen, dass jede schriftliche Arbeit wissenschaftlicher Natur eine erkennbare Struktur hat bzw. haben soll. Traditions- und erwartungsgemäß – in Deutschland sowie in den anderen Ländern – ist diese Grundstruktur argumentativ. Die entsprechende argumentativ-wissenschaftliche Schreibkompetenz ist Domäne der Hochschulbildung, wobei aber das Bildungssystem Europas die rhetorische Tradition des Schreibens von Texten zuerst einmal assimiliert zu haben scheint, um sie danach wieder aus den Augen zu verlieren, wie Ludwig (mit Bezug auf Deutschland) darlegt:

„Zu den aus dem Latein- bzw. Rhetorikunterricht überkommenen Übungen zum Texteschreiben zählten ursprünglich alle Tätigkeiten, die zur Abfassung von Texten gehörten – die Erzeugung von Wissen (*inventio*) nicht minder als die Organisation der Textform (*dispositio*), vor allem aber der eigentlich sprachliche Aspekt: die Formulierung (*elocutio*). Im Lauf der Zeit wurden die meisten Teiltätigkeiten ausgelagert und zum Teil als eigene Sparen des Deutschunterrichts ausgewiesen: In der ersten Hälfte des 19. Jh. die orthographischen Übungen, in der zweiten Hälfte die Gedankenbildung und die grammatischen Übungen, zu Beginn des 20. Jh. dann schließlich auch die Stilübungen, die ursprünglich den Mittelpunkt des Texteschreibens ausgemacht hatten.“ (Ludwig 2003: 239)

Fazit: An den europäischen Universitäten sind Textsorten üblich und verbreitet, die einem argumentativen Kernmuster entsprechen, für dessen Ausgestaltung eine Schreibkompetenz (b) benötigt wird. Im akademischen Bereich wird erwartet, dass sich die argumentativen Texte mit fachspezifisch wissenschaftlichen Fragen, nach einem angemessenen wissenschaftlichen Verfahren

beschäftigen.<sup>7</sup> Der Anspruch an Wissenschaftlichkeit akademischer Texte sieht eine Schreibkompetenz (c) vor. Als (vor)wissenschaftliche Texte müssen auch Studierende der Germanistik neue, aus methodischer (zuweilen aus eigener) Forschung entstandene Ergebnisse darstellen. Die Darstellung von Forschungsverfahren und Forschungsergebnissen beansprucht eine Fachkompetenz, die die Teilkompetenzen (a)-(c) einschließt. In der Norm wird erwartet, dass Studierende auf die Kompetenzen (a)-(b) in der Muttersprache auf schulischer Ebene vorbereitet wurden (Ortner 189),<sup>8</sup> während Domäne der spezifisch ausgerichteten Kompetenz, argumentativ-wissenschaftliche Texte adäquat zu verfassen, die Universitätsdidaktik ist bzw. sein sollte.

Die konkrete Situation der Didaktikpraxis sieht nicht besonders günstig aus. Es wird innerhalb der drei verglichenen Schulsysteme die allgemeine Tendenz angemerkt, die Ermittlung von Schreibkompetenzen „nach oben“ zu verschieben: Schüler werden auf das Schreiben argumentativer Texte durchschnittlich nicht gut vorbereitet und die entsprechende Aufgabe wird an die Universitätsdozenten delegiert. Die deutsche, französische wie italienische Universitätsdidaktik der Schreibpraxis aber scheint – schon in Bezug auf ihre speziellen Anforderungen – nicht besonders brillant und innovativ zu sein.

### 3. DIE UNIVERSITÄRE SCHREIBDIDAKTISCHE PRAXIS

Die universitäre Schreibdidaktik im Spezifischen weist in allen drei Ländern weiterhin Defizite auf, indem sie einem System der „Nachahmung von Vorbildern“ gehorcht, die keinem systematischen Unterrichtsprogramm entspricht (Thielmann, Chevrel, Dell'Aversano/Grilli in diesem Band). Diese Mängel lassen sich historisch begründen: Seit dem ausgehenden Mittelalter wurde in die Nationen Europas der Schreibunterricht in der Muttersprache eingeführt, was im Bildungsbereich eine progressive Opazität des Schreibbegriffs verursachte. Der Schreibunterricht – ursprünglich als rhetorisches „Texteschreiben“ aufgefasst – verzweigt sich seitdem in Rechtschreiben (= Orthographie), Schönschreiben (= Stil) und Aufsatzschreiben (Ludwig 2003: 238). Dabei ging einerseits der rhetorische Schreibbegriff verloren, andererseits ergab sich die progressive Auflösung der akademischen Schreibdidaktik mit Konsequenzen, die noch heute sichtbar sind (Ludwig 2003: 23). In Europa wird das Schreiben im Allgemeinen (mit Ausnahme der angelsächsischen Tradition) als Grundkompetenz empfunden, die in den ersten Phasen der Ausbildung erworben werden soll.<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> Es wäre sicherlich interessant, empirisch zu überprüfen, welche Themen im jeweiligen inlands- und auslandsgermanistischen Bereich wiederkehrend behandelt werden, um Aussagen über nationalspezifische Kanons zu ermöglichen.

<sup>8</sup> Schreibformen, die zu dem Zweck bestimmt sind, argumentative Kompetenzen zu fördern, sind im Schulsystem aller drei Länder, trotz mancher Unterschiede, vorhanden (Venohr, Vinckel, Minucci in diesem Band).

<sup>9</sup> So erklärt Kruse das Verschwinden der rhetorischen Kunst des Texteschreibens innerhalb des europäischen Bildungssystems: „Trotz der konstruktivistischen Wende in der Erkenntnistheorie, in der die Wahrheitsfindung eng mit sprachlichem Handeln verknüpft wird, bleiben die Wissenschaften in ihrem Denken einem empiristischen Modell verpflichtet, in dem die Sprache nur ein Hilfsmittel zur Darstellung einer außersprachlich existierenden Wahrheit ist. Paradoxerweise gibt es in der europäischen Tradition der Wissenschaften mit der Rhetorik ein Fach, das sich seit der Antike mit der Herstellung von Texten beschäftigt. Bis ins 18. Jh. gehörte die Rhetorik zum Kern jeder akademischen Ausbildung. Dann verlor sie zunächst ihren Status als Leitwissenschaft, wurde zunehmend negativ konnotiert im Sinne von „leere Phrasen dreschen“, bis sie schließlich ganz aus den Universitäten vertrieben wurde. Sowohl eine Unterweisung im literarischen Schreiben als auch ein Training im Schreiben von wissenschaftlichen Texten unterbleibt seither. Anders als in den angelsächsischen Ländern, wo die rhetorische Tradition nie abgebrochen ist, sondern sich im 19. Jh. als Bestandteil akademischer Ausbildung erhalten und im 20. Jh. erweitert und modernisiert hat, ist in den deutschen und europäischen Hochschulen (mit England als Ausnahme) dieses Erbe so vollständig getilgt, dass sein Fehlen gar nicht mehr bemerkt wird.“ (Kruse 2003: 96).

Was die Fachkompetenz des wissenschaftlichen Schreibens angeht, wird sie auf den Universitäten von künftigen Mitgliedern der akademischen Gemeinschaft vor allem dadurch erworben, dass typische Stilmuster der Wissenschaftssprache beim intensiven und ausführlichen Lesen einschlägiger Literatur intuitiv erkannt und reproduziert werden. Hinweise werden von Dozenten vorwiegend mündlich geliefert, in einer Vis-a-vis-Situation mit den Studierenden. Diese eher okkasionelle Vermittlungsart scheint unter Umständen (bei engagierten Studierenden und Dozenten, wie Thielmann in diesem Band hervorhebt) relativ gut zu funktionieren – jedenfalls war dies bis zum Jahr 1968 und zum Wandel der Eliteuniversität in eine Massenuniversität der Fall. Seitdem gibt es u.a. keine Zeit mehr für die Ausführung des (rhetorischen) Übungsprinzips der *exercitatio*.

Der allgemeine Zeitmangel der Ausbildungssysteme ist ein Problem, das auch die Reformen unserer Zeit nicht sanieren konnten, im Gegenteil verschärften. Es werden seitdem höhere quantitative Leistungen (mehr schriftliche Abschlussarbeiten für die Studenten) (Hepp in diesem Band) verlangt, was, in Verbindung mit einer höheren Zahl von Studenten und entsprechender Parzellierung in den (meist erweiterten) Sprechstunden der Dozenten, zur unvermeidlichen Absenkung der Qualität der Didaktik und der Produktion führen muss.

Mängel und Not des Bildungssystems wurden von den Verlagen schnell registriert: Nach Bologna wird überall eine steigende Tendenz festgestellt, Literatur mit Hinweisen zur Herstellung von akademischen Textsorten herauszugeben. Es handelt sich dabei meistens um Texte, die sich auf das Formale beschränken, indem sie detaillierte Informationen zu Layout und Zugriffsmöglichkeiten auf Datenbanken usw. verleihen. Einige Ausnahmefälle (vor allem aus der textlinguistisch orientierten, deutschsprachigen Literatur) versuchen, die Problematik des Schreibens zu thematisieren und die jeweiligen argumentativen Textstrukturen zu profilieren (Venohr, Chevrel, Sorrentino in diesem Band).

In den letzten Jahren ist sich auch die linguistische und didaktische Forschung der Notwendigkeit einer Untersuchung und Darstellung des wissenschaftlichen Schreibens zunehmend bewusst geworden. Eine reichhaltige Literaturliste dazu kann vor allem im deutschsprachigen Gebiet vermerkt werden (Venohr in diesem Band).

Fazit: Unsere Ausbildungssysteme nach Bologna zeigen gemeinsame Züge sowohl auf institutioneller Ebene als auch in den Traditionen der Schreibpraxen sowie – leider – in Bezug auf die ersichtlichen Lücken auf dem Gebiet der Didaktik der fachspezifischen Schreibkompetenz auf. Wie Ehlich bemerkt, hat die Hochschuldidaktik „die Herausforderung zur systematischen Rekonstruktion und Optimierung der universitären Text- und Diskurspraxis bisher kaum aufgenommen“ (Ehlich 2003: 27). Dieses Defizit betrifft im Besonderen die Erforschung und Ermittlung der interkulturellen Schreibkompetenz (d), die – wie im einleitenden Absatz erwähnt – bei europäischen Studierenden unbedingt gefördert werden muss. Es wird angenommen, dass vor allem im DaF- und Fremdsprachenbereich beide Teilkompetenzen (c) und (d) gleichzeitig, aus sprach- und kulturvergleichender Sicht, entwickelt werden können.

#### 4. INTERKULTURELLE DIDAKTIK UND SPRACH- UND KULTURVERGLEICHENDE UNTERSUCHUNG AKADEMISCHER TEXTSORTEN

Um eine universitäre Didaktik der interkulturellen Schreibkompetenz zu fördern, muss die Forschung diejenigen kulturellen Differenzen deutlich hervorheben, die sich zwischen den

jeweiligen Schreibpraxen zeigen: Trotz der gemeinsamen rhetorischen Wurzeln sind in den akademischen Traditionen der Schreibpraxen Deutschlands, Frankreichs und Italiens auch Unterschiede zu erwarten. In Europa war das Panorama des nach dem rhetorischen Modell gestalteten Unterrichts im Schreiben nur uniform, solange das Lateinische als Metasprache und Unterrichtsgegenstand dominierte. Nach der Einführung der Landessprachen fing es hingegen an, sich von Land zu Land zu differenzieren, indem jedes große Land Europas eigene Curricula, Bildungsvorstellungen und Erziehungsziele, d.h. eigene Traditionen, entwickelte (Ludwig 2003: 237-238).

Ein pauschales Bild der Kulturunterschiede Deutschlands, Frankreichs und Italiens kann auf folgende Weise (aus den in diesem Band enthaltenen Beiträgen) erschlossen werden:

- An den deutschen Universitäten gilt als Orientierungsmuster der humanwissenschaftlichen Fakultäten das humboldtsche Modell des lehrenden Forschens und des forschenden Lernens. Studierenden wird die Botschaft ermittelt, Wissenschaft zu treiben bedeute, etwas herauszufinden, was vorher keiner wusste (Thielmann in diesem Band). Typisch deutsch ist die ausführliche Beschäftigung mit dem Stand der Forschung, die darauf zielt, zu beweisen, dass das Forschungsergebnis ein Novum darstellt. Das nationaltypische Schreibverfahren ist streng argumentativ, wobei die zahlreich angeführten, aus dem Stand der Forschung herkommenden Argumente den Zweck haben, den eigenen Gesichtspunkt darzulegen, die „neue Erfindung“ systematisch zu beweisen.<sup>10</sup> Die typische deutsche Textsorte aus dem Bildungsbereich ist die Erörterung, d.h. diejenige Variante des Schulaufsatzes, in der ein eigener Standpunkt zu einer Fragestellung gefunden und argumentativ dargelegt wird ([de.wikipedia.org/wiki/Erörterung](http://de.wikipedia.org/wiki/Erörterung)).
- Das typische akademische Schreiben Frankreichs scheint einen argumentativen Stil zu besitzen, der weniger behauptend-beweisend als der deutsche, vielmehr distanzierter und neutraler angesichts seines Forschungsgegenstandes ist. Nicht bewundernswert ist die Tatsache, dass ausgerechnet die französische Kulturtradition, durch Michel de Montaigne und die Aufklärung, als Initiatorin und Vermittlerin der Textsorte Essay angesehen wird, d.h. der Schreibform, in der alle Meinungen ausgewogen und kritisch bewertet werden, um die Position des Verfassers herauszukristallisieren.<sup>11</sup> Im Bildungssystem scheint aus ähnlichen Gründen die Textsorte *explication de texte* beliebt zu sein (Vinckel in diesem Band), obwohl in der Schreibpraxis studentischer Produktion festgestellt wird, dass die persönliche Interpretation des Textes öfter der Paraphrase weicht und schließlich kein Standpunkt eingenommen wird (Chevrel in diesem Band).
- Der italienische Stil scheint tendenziell weder beweisend noch kritisch, vielmehr vorwiegend berichtend zu sein. Öfters legen etablierte Forscher des humanwissenschaftlichen Bereichs – nach dem weiterhin einflussreichen Beispiel Benedetto Croce – eigene Intuitionen dar, ohne sie aus streng folgerichtigen Argumenten erschlossen zu haben: Literaturzitate dienen meistens dazu, die eigenen Aussagen zu unterstützen. Die rhetorische Tradition hat sich weniger im

---

<sup>10</sup> Das für das Denken rigide Verfahren des (typischdeutschen?) Schreibens wird von Heinrich von Kleist dem Reden entgegengesetzt (*Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden*, 1805): „Oft sitze ich an meinem Geschäftstisch über den Akten, und erforsche, in einer verwickelten Streitsache, den Gesichtspunkt, aus welchem sie wohl zu beurteilen sein möchte. Ich pflege dann gewöhnlich ins Licht zu sehen, als in den hellsten Punkt, bei dem Bestreben, in welchem mein innerstes Wesen begriffen ist, sich aufzuklären. [...] Etwas ganz anderes ist es, wenn der Geist schon, vor aller Rede, mit dem Gedanken fertig ist. Denn dann muß er bei seiner bloßen Ausdrückung zurückbleiben, und dies Geschäft, weit entfernt ihn zu erregen, hat vielmehr keine andere Wirkung, als ihn von seiner Erregung abzuspannen.“ ([gutenberg.spiegel.de](http://gutenberg.spiegel.de)).

<sup>11</sup> Das Wichtigste bei der essayistischen Methode ist die „Art, sich dem Gegenstand der Überlegungen zu nähern und ihn aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten“, nicht der Gegenstand der Überlegungen, sondern das Entwickeln der Gedanken steht vor den Augen des Lesers. ([de.wikipedia.org/wiki/Essay#Form](http://de.wikipedia.org/wiki/Essay#Form)).

argumentativen Verfahren als in der Betonung der Form erhalten: Im humanwissenschaftlichen Bereich wird kein eigentlicher wissenschaftlicher Fachstil, sondern ein schlicht „guter“ Stil als nötig empfunden. Die typische Trainingsform für die Studierenden ist die Zusammenfassung, d.h. keine kritische Ausarbeitung der Texte, die man gelesen hat, und keine Erörterung einer Fragestellung, sondern die zusammengegriffte Wiederholung bereits etablierter Meinungen und Theorien, die lobend bestätigt bzw. praktisch angewandt werden (Dell'Aversano/Grilli in diesem Band).<sup>12</sup>

Das kurze kulturvergleichende Profil wurde meistens aus den Argumenten, Erfahrungen und Beobachtungen der Experten erschlossen. Selbstverständlich kann es als klitscheeartig kritisiert werden.

Die methodische Frage in Bezug auf die sprachvergleichende, interkulturelle Perspektive bei der Untersuchung akademischer Texte wurde bereits erhoben, indem Stadter bemerkte (2003: 68), dass sie tendenziell problematisch wirkt, weil ihre Ergebnisse oft relativ allgemein bleiben. Als Charakteristik deutscher Texte werden u.a. „digressive Organisationsstrukturen mit mangelnder Vororientierung des Lesers, Theorielastigkeit und Zitierwut, mangelnde Originalität und Individualität von Inhalt und Darstellung sowie geringe Sprachkraft und Eleganz“ angegeben (Stadter 2003: 69). Ein weiteres Problem, wie Kaiser bemerkt (2003: 305), ist die undifferenzierte Auffassung von fremden Kulturen als größere Einheiten (z.B. die angelsächsische, die romanische Tradition).

Generalisierungen und Schematisierungen sind m.E. unvermeidlich, wenn Orientierungsmuster als Vergleichsinstanzen produziert werden. Das angeführte Profil des deutsch-französisch-italienischen wissenschaftssprachlichen Stils kann z.B. als Hypothese betrachtet werden, für die linguistische Beweise (noch) vorgeführt werden müssen. Denn generalisierende Aussagen über Stile haben sich immer auf konkrete sprachliche Phänomene zu beziehen, wie Steinhoff (in diesem Band) mit Recht beobachtet.

Um eine linguistisch fundierte Didaktik der interkulturellen Schreibkompetenz zu fördern, können linguistische Untersuchungen von parallelen Textsorten studentischer Produktion aus der Perspektive der kontrastiven Textologie (Adamzik 2001) produktiv ausgeführt werden. Im Germanistikbereich, wo gemeinsame Fragestellungen herauszustellen sind, kann dieses Ziel synergetisch angestrebt werden. Einige Punkte zur Zusammenfassung:

1. Wir brauchen eine Didaktik, die das Modelllernen vom Imitationslernen unterscheidet und Vorbilder präsentiert, die kreativ nachgeahmt werden sollen, um bewusst zum eigenen Stil zu kommen (Steinhoff in diesem Band).
2. Die interkulturelle Didaktik benötigt Vorbilder im Sinne von linguistisch fundierten interkulturellen Textmustern, die als Orientierungsmuster gebraucht werden können.
3. Es besteht kein Mandat, angelsächsische Modelle als internationale, interkulturelle Modelle anzusehen. Interkulturalität kann sich auch aus der deutsch-französisch-italienischen Gegenüberstellung von unterschiedlichen Traditionen der akademischen Schreibpraxen ergeben, die zur Herstellung interkultureller Textmuster führt: Was aus den drei Kulturen am besten zu funktionieren scheint, kann als interkultureller Stilzug isoliert und vermittelt werden.

---

<sup>12</sup> Lobreden und Selbstlobreden sind in Italien typische Textsorten auch des akademischen Diskurses der Mündlichkeit (Diskussionen bei Tagungen).

4. Interkulturelle Textmuster sind in diesem Bereich zum großen Teil noch nicht vorhanden. Die fachspezifische textlinguistisch orientierte Literatur hat vor allem nationalspezifische Textsorten beschrieben.
5. Ergebnisse aus sprachvergleichenden Untersuchungen charakterisieren die jeweiligen Sprachstile öfters auf der Basis generalisierender Aussagen: Wir brauchen ein neues Untersuchungsmodell, das Äquivalenzen und Unterschiede von Strukturen und Funktionen der jeweiligen Hauptformen berücksichtigt.
6. Beschreibungen müssen sich auf wenige typische (d.h. immer wiederkehrende) Züge konzentrieren, die die Hauptformen erkennen lassen. Sogar in beschränktem Bereich des Germanistikstudiums sind Differenzen hervorzuheben (Linguisten, DaF-Theoretiker und Literaturwissenschaftler schreiben z.B. tendenziell unterschiedlich gestaltete Texte).<sup>13</sup>
7. Ein Verfahrensvorschlag für die kulturvergleichende Forschung besteht darin, „wissenschaftliche Textprozeduren“ zu untersuchen (Steinhoff in diesem Band).
8. Weitere Vorschläge können und werden folgen. Zuerst einmal sollen m.E. Makrostrukturen beobachtet werden. Sowohl im Layout als auch im thematischen Aufbau sind hier nämlich kulturspezifische National- und Fachpräferenzen ersichtlich, die aus pragmatischer Sicht wichtige Konsequenzen haben.

#### LITERATUR

- Adamzik, Kirsten (2001): Kontrastive Textologie. Untersuchungen zur deutschen und französischen Sprach- und Literaturwissenschaft. Tübingen.
- Altmayer, Claus (2005): Kulturwissenschaftliche Forschung in Deutsch als Fremdsprache. Acht Thesen zu ihrer Konzeption und zukünftigen Entwicklung. Deutsch als Fremdsprache 42, 3.3, 154-160.
- Bollenbeck, Georg/Wende, Waltraud ‚Wara‘ (Hg.) (2007): Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft. Krottenmühl.
- Cerreti, Massimo/Cini, Monica (2007): Introduzione elementare alla scrittura accademica. Bari.
- Chevrel, Éric: Traditionen des wissenschaftlichen Schreibens in der französischen Germanistik. Im vorliegenden Band, 71-77.
- Dalmas, Martine: Schul- und Hochschulsystem in Frankreich – eine Skizze. Im vorliegenden Band, 23-26.
- Dardano, Maurizio (1994): I linguaggi scientifici. In: Serianni, Luca/Trifone, Pietro (Hg.): Storia della lingua italiana. Torino, v. 2, 497-551.

---

<sup>13</sup> Kruse (2002) nennt eine große Anzahl Kategorien, um wissenschaftliche Texte, mit denen Studenten konfrontiert werden, je nach Funktion zu unterscheiden.



- Dell'Aversano, Carmen/Grilli, Alessandro: Das akademische Schreiben im italienischen Hochschulsystem: Tradition, Lehrpraxis, Perspektiven. Im vorliegenden Band, 79-83.
- Duden (1999<sup>3</sup>): Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in 10 Bänden. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
- Ehlich, Konrad (2003): Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, 13-28.
- Ehlich, Konrad (1995): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin/New York, 325-351.
- Hadot, Pierre (1999): Wege zur Weisheit oder Was lehrt uns die antike Philosophie? Frankfurt/Main.
- Hepp, Marianne: Zur Struktur des Bildungssystems in Italien: das Hochschulwesen. Im vorliegenden Band, 33-38.
- Kaiser, Dorothee (2003): „Nachprüfbarkeit“ versus „Originalität“ – Fremdes und Eigenes in studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin: 305-324.
- Kaiser, Dorothee (2002): Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland. Tübingen.
- Kilian, Jörg (2002): Lehrgespräch und Sprachgeschichte. Untersuchungen zur historischen Dialogforschung. Tübingen.
- Kruse, Otto (2002): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt/Main.
- Kruse, Otto (2003): Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, 95-111.
- Ludwig, Otto (2003): Entwicklungen schulischer Schreibdidaktik in Deutschland und ihr Bezug zum akademischen Schreiben. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, 235-250.
- Minucci, Paola: Das italienische Schulsystem und seine schriftlichen Anforderungen. Im vorliegenden Band, 27-32.
- Neuland, Eva/Ehlich, Konrad/Roggausch, Werner (Hg.) (2005): Perspektive der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge. München.
- Ortner, Hanspeter (2003): Synkretismus statt Gestaltung - ein Problem beim wissenschaftlichen Schreiben. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, 186-210.

- Portilho de Melo Rüdiger, Angélica (2003): Wissenschaftssprachliche Erfahrungen von brasilianischen Studierenden beim Studium in Deutschland. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, 325-346.
- Sorrentino, Daniela: Wissenschaftlichen Schreibleitungen in italienischer Sprache: kommentierte Bibliographie. Im vorliegenden Band, 87-93.
- Stadter, Andrea (2003): Der Essay als Ziel und Instrument geisteswissenschaftlicher Schreibdidaktik. Überlegungen zur Erweiterung des universitären Textsortenkanons. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, 65-92.
- Steinhoff, Torsten: Alltägliche Wissenschaftssprache und wissenschaftliche Textprozeduren. Ein Vorschlag zur kulturvergleichenden Untersuchung wissenschaftlicher Texte. Im vorliegenden Band, 95-105.
- Stötzer, Ursula (1962): Deutsche Redekunst im 17. und 18. Jahrhundert. Halle/Saale.
- Thielmann, Winfried: Wissenschaftliches Sprechen und Schreiben an den deutschen Universitäten. Im vorliegenden Band, 41-48.
- Venohr, Elisabeth: Textsorten an deutschen Schulen und Hochschulen. Im vorliegenden Band, 49-59.
- Vinckel, Hélène: Die Textsorten im französischen Schul- und Hochschulsystem. Im vorliegenden Band, 61-70.
- Vogt, Irene: Struktur des Bildungssystems in Deutschland. Im vorliegenden Band, 13-21.

## TEIL II

WISSENSCHAFTLICHE TEXTSORTEN IM GERMANISTIKSTUDIUM (DEUTSCH-  
FRANZÖSISCH-ITALIENISCH):  
DER LINGUISTISCHE KULTURVERGLEICH.  
AKTEN DER VILLA VIGONI-TAGUNG 10.-13. FEBRUAR 2008

HERAUSGEGEBEN VON  
MARTINE DALMAS, MARIANNE HEPP, EVA NEULAND



## VORWORT DER HERAUSGEBERINNEN

An den Tagen vom 10. bis 13. Februar 2008 tagte unsere Forschungsgruppe zum zweiten Mal in der Villa Vigoni, wobei sie ihren Blickwinkel gezielter auf ausgewählte Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens lenkte und dementsprechend weitere Experten des Feldes einlud. Die im vorliegenden Band präsentierten Tagungsergebnisse gliedern sich in vier Bereiche: theoretische und methodologische Perspektiven der vergleichenden Untersuchungen von akademischen Wissenschaftstexten, didaktische Perspektiven des wissenschaftlichen Schreibens, exemplarische Analysen von ausgewählten studentischen Texten in den drei Sprachkulturen (deutsch-französisch-italienisch) und Vorstellungen von laufenden Projekten im Rahmen des Forschungsvorhaben.

Die vorgelegten methodologischen Verfahrensweisen können als eine Grundlage für die weitere Beschäftigung mit Textsorten im linguistischen Kulturvergleich sowie als Ansporn für eine interkulturelle Schreibdidaktik dienen.

Die Koordinatorinnen der Forschungsgruppe bedanken sich erneut bei allen Vertreterinnen und Vertretern des Kulturzentrums Villa Vigoni, vor allem bei ihrem Leiter, Herrn Prof. Dr. Gregor Vogt-Spira und bei Frau Dott. Caterina Sala für die Ermöglichung dieser Nachfolgetagung und besonders für die erneute wissenschaftliche Unterstützung.

Die Herausgeberinnen



## 1. THEORETISCHE UND METHODOLOGISCHE PERSPEKTIVEN





# WISSENSCHAFTSTEXTE IM KULTURVERGLEICH. PROBLEME EMPIRISCHER ANALYSEN

Kirsten ADAMZIK (*Genf*)

## 1. EINLEITUNG

Textsorten im Sprach-/Kulturvergleich - dies ist ein notorisch schwieriges Thema, denn wenngleich gewisse Besonderheiten bei der Begegnung mit Texten aus einer fremden Sprache/Kultur sehr leicht ins Auge fallen, es auch viele Stereotype über kulturspezifische Verhaltens- und Schreibweisen gibt, sich also ‚Kulturverschiedenheit‘ als relevante und höchst interessante Beschreibungskategorie unmittelbar aufdrängt, so ist doch die Frage, wie man diese empirisch abgesichert zu fassen bekommen könnte, alles andere als geklärt.

Ich würde sogar noch weiter gehen und behaupten, dass es in diesem Bereich eine schwer überwindbare Kluft gibt zwischen dem Alltagswissen und wissenschaftlichen Untersuchungen: Über ein Alltagswissen – das zumindest nicht nur aus Vorurteilen oder Klischees besteht, sondern auch auf Erfahrung gründet – verfügen m.E. alle, die eben mit einiger Regelmäßigkeit Kontakt zur anderen Kultur haben, sei es im Rahmen von direkten Interaktionen, sei es auch nur durch die Rezeption von Texten. Anhaltspunkte nicht nur für die Existenz, sondern auch für die Wirksamkeit dieses Alltagswissens finden sich auch problemlos, und zwar als explizite metakommunikative Kommentare – im Wissenschaftssektor bevorzugt in Pausengesprächen oder sonstigen eher informellen Kontexten – *Das war wieder typisch deutsch, ...* oder auch: *Ganz untypisch für eine Deutsche!*

Nun lassen sich solche Urteile derartig schwer von – möglicherweise, wenn auch nicht notwendigerweise – unzutreffenden Stereotypen unterscheiden, dass sie gewöhnlich als Daten für wissenschaftliche Untersuchungen gar nicht ernst genommen werden. Allenfalls könnten sie als vage Anhaltspunkte dienen, die in operationalisierbare Kriterien übersetzt werden müssen, um der Überprüfung zugänglich zu werden. So jedenfalls rekonstruiere ich die Argumentation, die dem zugrunde liegt, was meiner Einschätzung nach derzeit als Standardverfahren sprach- bzw. kulturvergleichender Textanalysen praktiziert wird.

Diesem Standardverfahren liegt eine produktorientierte Sicht zugrunde, es vergleicht nämlich Korpora ‚derselben‘ Textsorte(n) in unterschiedlichen Sprachen. Fragen und Probleme, die sich dabei stellen, betreffen zunächst den Umfang und die Auswahlkriterien für das Korpus. Je nach der Textsorte, um die es geht, können aber auch Probleme bei der Materialbeschaffung auftreten, denn Textsorten unterscheiden sich ja u.a. darin, wie viele Exemplare es überhaupt gibt und inwieweit diese öffentlich zugänglich sind. Ein weiterer Schritt besteht dann in der Festlegung der Analyseverfahren. Diese ist aber natürlich nicht ganz unabhängig von der Eigenart der Textsorte und dem verfügbaren Korpus. Zwar können gewisse Standardanalysen grundsätzlich an jedem Korpus durchgeführt werden, insofern es sich nämlich um Eigenschaften handelt, die jedwedem Text zukommen (z.B. Wort- und Satzlänge, Häufigkeit von Wortarten, grammatischen Merkmalen wie Passiv, Tempora etc.), nur versprechen gerade diese am wenigsten Aufschlüsse über intuitiv wahrgenommene Kulturunterschiede. Andere Beschreibungsparameter sind für die jeweiligen Textsorten spezifischer und können teilweise auch erst aus dem Material, d.h. auf induktivem Wege, gewonnen werden.

Der Vergleich von Korpora wird zweifellos immer ein Kernstück der kontrastiven Textologie bleiben. Gleichwohl hat dieser Ansatz – auch aufgrund der eben kurz angerissenen Probleme – seine Grenzen und muss im Einzelnen v.a. immer auf den fraglichen Gegenstand abgestimmt werden. Dabei scheint es mir besonders wichtig, die Varianz von Einzeltexten ‚derselben‘ Sorte sowie die Vielfalt von Textsorten in einem Handlungsfeld und ihr Zusammenspiel zu berücksichtigen. Dazu ist es m.E. auch notwendig, produktbezogene Analysen durch Urteile und Bewertungen kompetenter Akteure zu ergänzen bzw. sogar erst vorzubereiten.

Ich möchte dies im Folgenden näher erläutern. Dabei stehen dem Projekt- und Tagungsthema entsprechend Texte aus dem Kommunikationsbereich Wissenschaft, speziell der Germanistik, im Zentrum. Die Überlegungen haben aber auch für andere Domänen Gültigkeit. Überdies lassen sich ja auch Kommunikationsbereiche nicht streng gegeneinander abgrenzen, so dass man es nur begrüßen kann, dass das trinationale Projekt von vornherein auch den schulischen Sektor einbezogen hat.

## 2. WISSENSCHAFTLICHE TEXTSORTEN = TEXTSORTEN IM STUDIUM?

Welche Textsorten soll man eigentlich in die Untersuchung einbeziehen, wenn es darum geht, kulturelle Unterschiede in der Wissenschaft und der universitären Ausbildung zu eruieren und die Ergebnisse auch didaktisch nutzbar zu machen? Das Projekt, um das es hier geht, setzt sich zum Ziel die „Erarbeitung von jeweils kulturspezifischen Textmustern einzelner Textsorten aus unterschiedlichen Traditionen, die als Orientierungsmuster für die studentische Produktion der einzelnen Sprachgemeinschaften dienen können“ (Neuland et al. 2008: 4). Dementsprechend sollen als Untersuchungsgrundlage einerseits Texte von professionellen Wissenschaftlern, andererseits studentische Texte herangezogen werden, eine Auswahl, die sich eigentlich von selbst versteht, da ja zunächst der Status quo sowohl der Ziel- als auch der ‚Lernertexte‘ zu ermitteln ist. Konkreter bedeutet dies, dass für die studentischen Texte *Referat, Seminararbeit, Diplomarbeit; exposé, devoir, mémoire; relazione, tesina, prova finale* sowie *Magisterarbeit, Doktorarbeit; mémoire, thèse de doctorat; tesi magistrale, tesi di dottorato* herangezogen werden, für die wissenschaftliche Aufsätze bzw. Monografien als Orientierungsmuster gelten (vgl. ebd.). So einleuchtend, um nicht zu sagen unausweichlich, diese Textsortenauswahl ist, als so schwierig dürfte sich die Zusammenstellung und Auswertung der entsprechenden Teilkorpora jedoch in der Praxis erweisen.

### 2.1. Unterspezifiziertheit von Textsorten

Ein sehr wesentliches Problem sehe ich darin, dass die genannten Textsorten unterspezifiziert sind. Damit möchte ich gar nicht auf den bekannten Tatbestand hinweisen, dass die Textsortenbezeichnungen einigermaßen vage sind und man z.B. nicht recht weiß, ob ein Referat eigentlich etwas anderes ist als eine Seminararbeit<sup>1</sup>, ob eine Diplomarbeit sich grundlegend von einer Magisterarbeit unterscheidet, ob wissenschaftlicher *Aufsatz, Essay<sup>2</sup>, Artikel, Abhandlung* nur

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu auch Venohr (in diesem Band).

<sup>2</sup> Tatsächlich nennen Dalmas/Foschi Albert/Neuland (in diesem Band) den wissenschaftlichen *Essay* als 'Vorbild' für Referate und Seminararbeiten, ich nehme aber an, dass damit dasselbe gemeint ist wie mit Aufsatz bzw. Fachartikel (vgl. so auch Foschi Albert in diesem Band), zumal zumindest im Deutschen *Essays*, die teilweise auch ohne einen großen

verschiedene Bezeichnungen für dasselbe sind oder unterschiedliche Textsorten darstellen (sollen)<sup>3</sup> – ganz zu schweigen von der Frage, inwieweit die im Studium geforderten Texte in verschiedenen Ländern einander entsprechen.<sup>4</sup>

Vielmehr geht es mir darum, dass (auch innerhalb einer Kultur und Disziplin) sehr unterschiedliche Texte die ‚Funktion‘ erfüllen können, Grundlage für einen Seminarschein oder ein Diplom zu sein, bzw. als Aufsatz oder Monografie erscheinen. Während bei den studentischen Texten nur der ‚ausbildungsadministrative Status‘ relevant ist (für welchen Leistungsnachweis müssen sie produziert werden?), unterscheiden sich die beiden zentralen wissenschaftlichen ‚Textsorten‘ zunächst nur in der Publikationsform und damit einhergehend normalerweise in der Länge: Aufsätze sind unselbständige Publikationen und erscheinen – so die bibliografisch relevante Unterscheidung – entweder in Zeitschriften oder in Sammelbänden, während Monografien eben als Einzeldruck veröffentlicht werden.<sup>5</sup> Insofern könnte man geradezu dafür plädieren, Aufsatz und Monografie ebenso wie etwa Brief, Telefongespräch oder E-Mail gar nicht als Textsorten, sondern bloß als Kommunikationsformen/-arten zu bezeichnen, da bei ihnen eben insbesondere die Funktion im Diskurssystem Wissenschaft nicht spezifiziert ist.<sup>6</sup>

Für Korpusanalysen – und es sei hier ausdrücklich darauf hingewiesen, dass dies nicht etwa ein Problem speziell des hier in Rede stehenden Projekts ist, da in der Literatur zu wissenschaftlichen Texten insbesondere der (Zeitschriften-)Aufsatz generell als eine ‚Textsorte‘ gehandelt wird – heißt das, dass die Korpora sorgfältig ausgewählt und untergliedert werden müssen, um nicht funktional und thematisch vollkommen unterschiedliche Exemplare von Aufsätzen und Monografien miteinander zu vergleichen, was für die Auswertung dann wirklich nur noch Eigenschaften zulässt, die generell für Texte (s.o.) oder für alle wissenschaftlichen Texte gelten (etwa Makrostruktur, speziell Anmerkungen, Literaturverzeichnis, Dezimalgliederung, und allgemeine Wissenschaftssprache).

Bevor ich zu der Frage komme, welche funktionalen, thematischen und situativen Parameter für eine Untergliederung der Korpora in Frage kommen, sei die Vielfalt funktional-thematischer Ausprägungen von Monografien und Aufsätzen zunächst noch etwas weiter erläutert.

Wissenschaftliche Aufsätze gehören zweifellos zum Bereich der sog. fachinternen Kommunikation, in dem Fachkollegen sich untereinander austauschen. Es handelt sich daher um (hoch) spezialisierte Texte, die im engeren Themenbereich viel Vorwissen voraussetzen und die *neue* Forschungsergebnisse präsentieren. Prototypisch dafür ist zweifellos der Kurzaufsatz, meist von mehreren Autoren, nämlich der Forschungsgruppe, in einer referierten englischsprachigen Zeitschrift, wie er charakteristisch für die Natur- und Lebenswissenschaften ist. Er folgt einem strengen Aufbauschema, dem IMRaD-Modell (Introduction, Methods, Results and Discussion, wozu sich natürlich außer den Kopfdaten auch noch ein Abstract gesellt) und setzt eben das Wissen um gängige Methoden und Auswertungsverfahren voraus. Ausserdem ist er relativ kurzlebig, wird nämlich schnell durch neuere Forschungsergebnisse überholt.

Für die Geisteswissenschaften ist diese Publikationsform – und ist schon die Teamarbeit in Laboratorien, das System von referierten Zeitschriften, Zitationsindices usw. – uncharakteristisch, wenn nicht (in vielen Disziplinen) inexistent. Zwar können neue Forschungsergebnisse auch hier in Aufsätzen veröffentlicht werden, ebenso gut aber in Buchform. Dabei ist besonders an Qualifikationsarbeiten (Dissertation, Habilitation) zu denken, denn Bedingung für die Qualifikation auf dieser Stufe sind *neue* Erkenntnisse, denen allerdings eine Aufarbeitung des Forschungsstandes,

---

wissenschaftlichen Apparat auskommen, als stark subjektiv geprägt gelten und wissenschaftlichen Texten oft geradezu entgegengesetzt werden.

<sup>3</sup> Vgl. dazu Kaiser (2002: 137ff.).

<sup>4</sup> Vgl. dazu auch Vinckel (in diesem Band) mit der Erläuterung von Anforderungen im französischen Ausbildungssystem, die im Deutschen eher keine direkte Entsprechung haben.

<sup>5</sup> Vgl. dazu Adamzik (im Druck a), speziell zur Unklarheit der Bezeichnung *Monografie* dort den Abschnitt 3.3.

<sup>6</sup> Vgl. zu diesen Vorschlägen Adamzik (im Druck b: Abschnitt 6.4.).

und zwar in einem relativ breiten Sinne, voranzugehen hat. Sie vereinigen also charakteristischer Weise die (ausführliche) Aufbereitung vorhandener Literatur mit der Darstellung eigener Untersuchungen. Bei diesen kann es sich, ähnlich wie im naturwissenschaftlichen Bereich, um empirische oder auch experimentelle Studien handeln, aber auch um die Produkte bloßen intensiven Nachdenkens, um den Entwurf von Modellen, Interpretationen und Kontextualisierungen anderer Texte (besonders natürlich in der Literaturwissenschaft), um das Zusammentragen von Daten aus verschiedensten Quellen usw.

Das Gleiche gilt für Aufsätze, bei denen man eben nicht von vornherein wissen kann, in welchem Ausmaß sie lediglich Literatur aufbereiten und in diesem Sinne referierend-darstellenden Charakter haben (Typus: Forschungsbericht), inwieweit sie vorliegende Positionen nicht nur vorstellen, sondern auch dafür oder dagegen argumentieren, inwieweit sie neue Gedanken und Argumentationen präsentieren oder auch neue Befunde vorlegen, was in weiten Teilen deskriptiven Charakter haben kann.

Dass die Publikationsform tatsächlich keinen Aufschluss über die diskursive Funktion eines wissenschaftlichen Textes erlaubt, zeigen schließlich noch die vielen Bücher, in denen es ausschließlich oder ganz überwiegend um die Aufbereitung, Weitergabe und Tradierung vorhandenen Wissens geht, um Lehrbücher speziell für den Nachwuchs oder Einführungen, Übersichtswerke, Handbücher, die sich sowohl an diesen als auch an Fachvertreter außerhalb ihres speziellen Forschungsgebietes wenden, oft aber zugleich auch noch den Anspruch erheben, für ein allgemein interessiertes Publikum brauchbar zu sein. Die speziell für ein breites Publikum erstellten, also popularisierenden Texte, können ebenfalls in Buchform oder aber als Artikel in Wissenschaftsmagazinen, Publikumszeitschriften oder auch Tageszeitungen erscheinen.

## 2.2. Verortung im Diskursystem

Ich komme damit zu der Frage, wie man diese verschiedenen Typen von kürzeren oder längeren, unselbstständig oder als Einzelpublikation veröffentlichten Texten weiter differenzieren kann. Als Ausgangspunkt wählt man dazu m.E. am besten den Kommunikationsbereich, die Sphäre des gesellschaftlichen Handelns (vgl. dazu Adamzik 2001: 40ff.). Das Tagungsthema spezifiziert als solche die Domäne *Wissenschaft* und verweist mit *Studium* auf das institutionelle Subsystem der *Universitäten*. Deren gesellschaftliche Aufgaben werden bekanntlich meist mit der Formel *Forschung und Lehre* erfasst.

Aus einer zweiten, politisch-administrativen Perspektive betrachtet, ordnen sich die Universitäten in ein umfassenderes Aufgabenfeld ein. Dies lässt sich recht gut an den Benennungen ablesen, die die zuständigen politischen Organe wählen. In der Bundesrepublik heißt das fragliche Bundesministerium seit 1998 BM für *Bildung und Forschung*. Es löste das BM für *Bildung und Wissenschaft* ab, dessen Vorgänger die Bezeichnung BM für *Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie* trug. Technologie – das bezeichnet anwendungsorientierte Forschung. Heutzutage erscheinen Grundlagenforschung und (überwiegend außeruniversitär betriebene) anwendungsorientierte Forschung meist in der Formel *Forschung und Entwicklung* (FuE, F+E, F&E<sup>7</sup>), wobei der zweite Bestandteil auch häufig mit den Ausdrücken *Neue Technologien* und *Innovation* belegt wird. Auch der konstante Bestandteil der Ministeriumsbenennung, *Bildung*, umfasst natürlich weit mehr als universitäre Lehre, nämlich die vorschulische, schulische und berufliche Ausbildung, aber auch alles, was zum *Lebenslangen Lernen* gerechnet wird, wobei sich das deutsche Ministerium derzeit insbesondere auf berufliche Weiterbildung, (sekundäre) Alphabetisierung und

---

<sup>7</sup> Englisch *Research and Development* (R and D oder R&D), französisch *Recherche et Développement* (R-D oder R&D), italienisch *Ricerca e Sviluppo* (R&S).

interkulturelle Bildung (wichtig für die Integration von MigrantInnen) konzentriert (vgl. [www.bmbf.de/de/426.php](http://www.bmbf.de/de/426.php); Juli 2008).

Als dritten relevanten Kontext möchte ich noch die Fachsprachforschung anführen, die sich ebenfalls um Grobgliederungen des Gesamtfeldes bemüht. Dabei bezieht man normalerweise als Kriterien Beteiligte, Handlungskontext und Abstraktionsstufe ein (vgl. zur Übersicht Roelcke 1999: Kap. 2) und kommt so zur Gegenüberstellung von *Theorie- und Praxissprache* oder – feiner – *theoretischer Grundlagenwissenschaft, experimenteller Wissenschaft, angewandter Wissenschaft und Technik, materieller Produktion, Konsumtion*. Sehr geläufig ist auch die schon oben benutzte Gliederung in *fachinterne und fachexterne* Kommunikation. Bei letzterer unterscheidet Gläser (1990: 50f.) didaktisierende, popularisierende und verhaltenssteuernde (z.B. Gebrauchsanweisungen) Textsorten und ordnet damit speziell für die Lehre eingesetzte Texte der fachexternen Kommunikation zu.

Erwähnt sei schließlich noch die Gliederung von schriftlichen Textsorten der Naturwissenschaften/Technik von Göpferich (1995: 124), denn bei ihr spielt m.E. ein globales funktionales Kriterium eine gewisse Rolle, das sich in den Gliederungen sonst nicht so deutlich findet. Neben „juristisch-normativen Texten“, die uns hier nicht weiter interessieren sollen, unterscheidet sie „fortschrittsorientiert-aktualisierende“, „didaktisch-instruktive“ und „wissenszusammenstellende Texte“. Auf Göpferichs genauere Charakterisierung und Subdifferenzierung dieser Gruppen möchte ich hier nicht weiter eingehen, sondern sie sogar eigentlich gegen ihre Absicht uminterpretieren und zunächst drei wesentlichen Aufgaben im Gesamtfeld zuordnen. Ich gehe damit über zu den Funktionen im gesamtgesellschaftlichen Diskurs, die entsprechend sehr allgemein formuliert werden. Bei der folgenden Gliederung handelt es sich nur um einen Vorschlag, bei dem es hauptsächlich darum geht, einen Bezugsrahmen für wissenschaftliche Texte (in der Germanistik) zu gewinnen.<sup>8</sup> Damit gewinnt neben dem funktionalen Kriterium die Frage eine besondere Bedeutung, von wem und für wen die verschiedenen Texte erstellt werden, welche Gruppen beteiligt sind. Da die Studierenden eine (allerdings natürlich nicht homogene) Gruppe darstellen, scheint mir diese Frage für unseren Kontext zentral zu sein. Unterschieden seien:

1. die *gesellschaftliche Tradierung* von Wissen. An diese Aufgabe lässt Göpferichs Kategorie der wissenszusammenstellenden Texte denken. Nach ihrer Darstellung kommt diese Funktion wohl nur einer Untergruppe, nämlich der in enzyklopädischer Präsentation zu, wo sie Enzyklopädien und Lexika als Beispiele nennt. Andere Textsorten mit dieser Aufgabe verortet sie in der Großgruppe der didaktischen Texte. Wie dem aber auch sei: Mit der Kategorie Wissenszusammenstellung – und, so sei hinzugefügt: Weitergabe an die Allgemeinheit – verweist Göpferich auf eine zentrale Aufgabe, die doch häufig als etwas marginal erscheint, vielleicht weil weder die Universitäten noch die Politik sie als ihre (vorrangige) betrachten. Inhaltlich-thematisch geht es hier um einen Bereich, der auch in der Fachsprachforschung eher weniger Beachtung findet, nämlich das ‚gesicherte‘ bzw. zumindest als längerfristig gültig betrachtete Wissen. Welche Bedeutung der Zugang dazu für die Allgemeinheit hat, belegt m.E. schlagend die Erfolgsgeschichte von Wikipedia.
2. die *qualifizierende Ausbildung/Lehre*, in der qualifizierungsrelevante Kenntnisse und Fertigkeiten *festgelegt, gezielt weitergegeben und geprüft* werden,

---

<sup>8</sup> Vernachlässigt wird insbesondere der in der Diskussion um gesellschaftlichen Wissenstransfer (vgl. dazu Wichter/Antos 2001) sonst sogar bevorzugte Bereich 'brisanter Themen', die politische Entscheidungen erfordern, die Bürger direkt betreffen und bei denen Experten unterschiedlicher diskursiver Lager miteinander im Streit liegen und nicht zuletzt von Lobbyisten für ihre jeweiligen Zwecke instrumentalisiert werden (z.B. Klimaentwicklung, Gesundheits-, Energiepolitik usw.). Ich bleibe also bei dem, was Sigurd Wichter (1999: 83) als das beschauliche Szenario 'unbestrittener Vertikalität' bezeichnet, wo der Status von Experten als Mehr- und Besserwissende nicht in Frage gestellt wird und sich das Wissensgefälle in der Gesellschaft als hauptsächlich kommunikatives Problem darstellt.

3. die *Forschung*, in der *Neues gefunden und entwickelt* wird (grundlagen- und anwendungsorientierte Forschung sind dabei zusammengefasst); dies ist also der Bereich der für die rein fachinterne Kommunikation relevanten Forschungsliteratur.

Diese drei Gruppen entsprechen klar unterschiedlichen Spezialisierungsniveaus. Sie sind allerdings nicht als gegeneinander scharf abgrenzbare Bereiche anzusehen und lassen sich damit auch nicht auf die allzu einfache Dichotomie fachextern-fachintern abbilden. Ferner ist es sicherlich nur in engen Grenzen möglich, ihnen bestimmte Textsorten spezifisch zuzuordnen, schon gar nicht die unterspezifizierten Kategorien Aufsatz und Monografie.

Eine klare Zuordnung ist wohl (abgesehen von den genannten Allgemeinen Enzyklopädien) am ehesten noch möglich bei einem weiteren Aufgabenfeld, das bei Göpferich ebenfalls in der Obergruppe „didaktisch-instruktive Texte“ erscheint. Ich möchte hier sprechen vom

4. *alltagspraktisch-relevanten Wissenstransfer*, durch den dem Endnutzer/Laien die Kenntnisse vermittelt werden, die er insbesondere für den Umgang mit technologischen Entwicklungen braucht, nämlich Gebrauchsanweisungen und praktische Anleitungen aller Art.

Das Wissen, das hier vermittelt wird, ist rein instrumentell, ganz im Gegensatz zum ersten Bereich, der Wissenstradierung/Bildung, die man sich idealiter als interessefreie Partizipation an gesellschaftlich erarbeitetem Wissen in allen möglichen Bereichen vorstellen mag und für die einerseits die *Konversations(!)-Lexika* des 19. Jahrhunderts, andererseits das moderne Feuilleton anspruchsvoller Zeitungen und Publikumszeitschriften stehen mögen, in dem eben nicht mehr nur literarische, sondern auch wissenschaftlich-technische Bildung vermittelt wird. Der Übergang von solchen eher der *Allgemeinbildung* dienenden Textsorten zu – nicht unbedingt ausbildungsspezifischem oder beruflichem – Expertenwissen (dies betrifft die Bereiche 2 und 3) ist aber natürlich fließend, so dass wir schließlich auch noch mit einem mittleren Niveau des Expertentums rechnen müssen. Dies entspricht m.E. am ehesten dem, was man unter dem Schlagwort des *lebenslangen Lernens* verstehen würde. Angebote des Wissenstransfers auf diesem Niveau müssen den Bedürfnissen jener angepasst sein, die sich beruflich oder auch außerberuflich und überwiegend außerhalb institutionalisierter Weiterbildung (also außerhalb oder neben Bereich 2) auf dem neuesten Erkenntnisstand halten wollen oder müssen. Hier handelt es sich also um

5. die *kontinuierliche Sichtung und Aufbereitung neuer Erkenntnisse und Entwicklungen* und ihre *Weitergabe* an Personen, die nicht in der Forschung tätig sind und Forschungsliteratur auch nicht selbst lesen können oder wollen. Die zentralen Textsorten sind – natürlich! – auch hier Aufsätze und Monografien, und zwar (im Unterschied zur Gruppe 1) aus der Unterkategorie Fachliteratur, also in der Regel von fachlich spezialisierten Verlagen vertrieben. Insofern unterscheiden sich die Publikationen gar nicht von der eigentlichen Forschungsliteratur, und tatsächlich muss man einfach wissen, welche Zeitschriften z.B. in erster Linie solche wissenschaftsaufbereitenden Texte enthalten. Das sind nicht zuletzt solche, die sich (auch) an Lehrer wenden.

Dieser Versuch einer Untergliederung des größeren Feldes sollte v.a. dazu dienen zu verdeutlichen, dass die Kategorien Monografie und Aufsatz wirklich nicht ausreichen, wenn es darum geht, ein Korpus für das Studium relevanter wissenschaftlicher Texte zum Zwecke der Erarbeitung von Orientierungsmustern zusammenzustellen. Wir kommen damit auf die Ausgangsfragen zurück: Welche Texte sollen denn wohl Vorbildfunktion für Studierende haben? Mit Texten welcher Gruppen gehen sie im Studium eigentlich rezeptiv (vorwiegend) um? Wie groß ist die Chance, dass

sie aus diesen Texten selbst die für ihre eigenen Produktionen geforderten Konventionen rekonstruieren, sich also – wie man hier meist sagt – die Muster intuitiv aneignen?

### *2.3. Zur Bedeutung von Handlungswissen*

Ich lege meinen weiteren Überlegungen folgende Annahmen zugrunde: Erstens: Alle der genannten Gruppen sind für das Germanistikstudium (potenziell) relevant. Zweitens: Eine wesentliche Komponente der Textkompetenz besteht darin, Texte den verschiedenen Niveaus zuzuordnen, sie bewerten und entsprechend den jeweiligen Bedürfnissen auswählen zu können.

Auf den ersten Blick mag es scheinen, dass man von den obigen Gruppen die vierte, die für handlungspraktische Zusammenhänge relevant ist, ausschließen kann. Sicherlich bilden solche Texte eine Sondergruppe, da in ihnen Handlungswissen vermittelt wird, und zwar im Allgemeinen nur insoweit, wie es für die jeweiligen praktischen Bedürfnisse relevant ist. Das führt auch dazu, dass der Prototyp solcher Texte, also Gebrauchsanweisungen, häufig gar nicht oder nur ausschnittsweise rezipiert wird, nämlich dann, wenn das Trial-and-Error-Verfahren scheitert, bei dem man einfach auf Vorerfahrungen mit ähnlichen Geräten bzw. in ähnlichen Situationen zurückgreift. Bringt man es mit diesem dahin, etwa einen Apparat zumindest in seinen Grundfunktionen zu benutzen, so ist das unmittelbare praktische Interesse befriedigt; was man sonst noch alles mit dem Gerät machen könnte und wie man die Möglichkeiten optimal nutzt, das bleibt dem Benutzer nicht selten auf immer unbekannt.

Nun ist ja auch das Studieren und Wissenschaft-Treiben eine Praxis, die Handlungswissen erfordert, heutzutage immerhin weithin anerkannt durch die Betonung von Soft Skills. Teilweise liegen diese sogar außerordentlich nah an Problemen, wie sie sich im Alltagsleben ergeben, etwa wenn es um die Benutzung des Computers geht, und sei es nur von Textverarbeitungsprogrammen. Die Erfahrung zeigt hier, dass sich auch viele Studierende (und nicht nur, aber natürlich ebenso ältere Semester, die noch im Zeitalter von Kohlepapier oder Tipp-Ex sozialisiert wurden) genau so verhalten wie gegenüber anderen komplizierten Geräten – sie benutzen den Computer als Schreibmaschine mit Speicherfunktion und kümmern sich nicht einmal darum, wie man Formatierungshilfen nutzen, Sonderzeichen finden, unliebsame automatische Korrekturen verhindern kann usw., begnügen sich also mit dem, was ihnen aus früherer Praxis geläufig ist, zumindest so weit das geht. Bei neueren Möglichkeiten, wie z.B. Powerpoint-Präsentationen, geht das eben nicht, und so lässt sich denn auch – diesmal vorwiegend bei Jüngeren – nicht selten eine bemerkenswerte Diskrepanz zwischen ausgebauten Fertigkeiten in neueren Technologien und elementarer Unkenntnis in traditionellen Verfahren konstatieren.

In Bezug auf den Umgang mit Texten haben nun alle eine besonders breite Vorerfahrung, und es mag auch damit zusammenhängen, dass viele gar nicht darauf eingestellt sind, hier neue Kompetenzen erwerben und sich ein umfassendes Handlungswissen beim Umgang mit Fachliteratur und ihrer Dokumentation (Bibliotheken, Kataloge, Bibliografien, Hilfsmittel usw.) aneignen zu müssen. Jedenfalls ist auch hier einerseits das Festhalten an vertrauter Praxis, andererseits das ‚Überlaufen‘ zu den durch neue Technologien eröffneten Möglichkeiten beobachtbar. Zum Vertrauten rechne ich z.B. die Annahme, dass (Fach-)Texte Sachwissen vermitteln und man ihnen also entnehmen kann – für die eigenen Produkte: ihnen entnehmen können sollte –, wie es sich in der Welt verhält. Dies erklärt m.E. gut, dass Anfänger in Texten meist allein über die Sache sprechen und nicht darauf eingestellt sind, dass sie (auch) über die Literatur(lage) zur Sache sprechen müssen und dafür nicht allein Quellennachweise und das Literaturverzeichnis reichen. Weiter scheint mir für vertraute Praxis typisch die Tendenz, alle Texte in gleicher Weise rezipieren zu wollen, etwa sie von vorn bis hinten zu lesen und alles verstehen zu

wollen. Scheitert diese Strategie, wie es natürlich oft nicht ausbleiben kann, dann legt man diese Texte vielleicht als zu schwierig, zu lang u.ä. beiseite und folgt damit einem Auswahlverfahren, das gerade nicht zur Zielkompetenz führt. Zur ‚Überläuferpraxis‘ würde ich z.B. die Tendenz rechnen, Texte überhaupt nur zur Kenntnis zu nehmen, wenn sie über das Internet zugänglich sind, oder grundsätzlich erst einmal in Wikipedia nachzuschauen oder sich gar mit den Informationen von dort zu begnügen.

Nun sind solche Probleme, abgesehen vom zuletzt genannten Punkt, alles andere als neu, und es gibt ja auch eine breite Anleitungsliteratur zum wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben – insofern sind eben auch die Handlungswissen vermittelnden Instruktionstexte für das Germanistikstudium relevant. Außerdem besteht ja auch das Ziel des Projekts, zu dem diese Tagung durchgeführt wurde, in der Erstellung solcher Anleitungstexte, konzentriert darauf, kulturellen Unterschieden besondere Beachtung zukommen zu lassen. Und es ist selbstverständlich nur zu hoffen, dass diese Orientierungshilfen von den Studierenden dann auch gelesen und befolgt werden! Damit dieses Unternehmen Erfolg haben kann, muss sorgfältig überlegt werden, welche empirische Basis zugrunde gelegt werden kann, sollten m.E. aber auch die Erfahrungen mit existierenden Anleitungstexten ernst genommen werden. Die Tatsache, dass es sie – zumindest in Deutschland – seit langer Zeit gibt und ihnen in der Ausbildung auch ein großer Stellenwert eingeräumt wird,<sup>9</sup> dass die Klage über die fehlende bzw. zurückgehende Kompetenz dennoch nicht verstummt, sondern diverse Formen der Schreibberatung sogar eine besonders hohe Konjunktur haben, wirft ja die Frage auf, wieso dieses Handlungswissen eigentlich so schwer zu vermitteln ist.

Liegt es daran, dass Instruktionstexte, in denen theoretisch beschrieben wird, wie man sich praktisch zu verhalten hat, generell Texte sind, die bei Rezipienten auf Widerstand stoßen oder die schwer zu verarbeiten sind?<sup>10</sup> Oder ist wissenschaftliches Arbeiten insgesamt so komplex und dem Verstand des ‚Normalverbrauchers‘ – dazu dürfte auch ein Großteil derer gehören, die ihr Studium nur bis zum BA oder MA führen – so fremd, dass es nur durch mehrjährige Praxis erworben werden kann? Sind die Konventionen in einzelnen Wissenschaften, Subdisziplinen und Forschungsansätzen zu verschiedenartig, als dass man mit allgemeinen Regeln überhaupt das relevante Insiderwissen vermitteln kann? Oder besteht doch ein spezielles und seit einigen Jahrzehnten verstärktes Problem durch die Umwälzungen, denen die wissenschaftliche Arbeit unterliegt? Ist – gerade in diesem Zusammenhang – eigentlich die Annahme realistisch, dass noch immer alle Studierenden die Textkompetenz eines Wissenschaftlers erreichen (können und müssen)?

Oder sind vielleicht auch nur die vorliegenden Werke einfach zu schlecht oder jedenfalls verbesserbar? Wären sie zufriedenstellend (und nur deswegen wenig wirksam, weil die Studierenden sie nicht lesen und/oder beherzigen), so müsste es ja eigentlich möglich sein, durch ihren Vergleich gewisse kulturelle Unterschiede festzustellen. Sind denn dort solche kulturspezifischen Normen niedergelegt? Liegt es vielleicht auch daran, dass zwischen den explizit formulierten Normen/Konventionen und dem alltäglich praktizierten Verhalten eine Kluft besteht und Anleitungswerke eine Idealnorm beschreiben, deren nur begrenzter Gültigkeit sich der Novize erst durch Teilhabe am ‚wirklichen Leben der Wissenschaftler‘ (mit Bestürzung) bewusst wird?

Ich denke, dass alle genannten Aspekte eine mehr oder weniger große Rolle spielen dürften, möchte aber dem letzten Faktor und dem der historischen Umwälzungen ein besonderes Gewicht einräumen. Beide hängen eng miteinander zusammen, denn auch bei den professionellen Wissenschaftlern gibt es ja ein gewisses Beharrungsvermögen, eine Tendenz, an dem, was man selber gelernt hat, festzuhalten und dies als gültige Norm weiterzuvermitteln. Ändern sich nun die

---

<sup>9</sup> Vgl. dazu genauer Pieth/Adamzik (1997).

<sup>10</sup> Dafür würde z.B. sprechen, dass auch die Vorwörter oder Einleitungen in Wörterbüchern, in denen erklärt wird, wie man mit ihnen umzugehen hat, offenbar von vielen wirklich nur dann konsultiert werden, wenn es gar nicht mehr anders geht.



äußeren Bedingungen so beträchtlich, wie sie es derzeit tun, so besteht die Gefahr, dass sich eine besondere Diskrepanz zwischen den älteren Soll-Normen und dem Ist-Zustand ergibt. Anleitungstexten, die dies nicht hinreichend reflektieren, könnte dabei eine konservativ-retardierende Funktion zukommen, da man eben nicht gern zugeben mag, dass die Welt der Wissenschaft nicht (ganz?) so funktioniert, wie sie den eigenen Idealvorstellungen entsprechend eigentlich funktionieren sollte.

#### *2.4. Bildung und Wissenschaft im Umbruch*

Kultur und natürlich auch Wissenschaftskultur und die Kultur schulischer und universitärer Ausbildung sind grundsätzlich historische Phänomene, die mehr oder weniger starkem Wandel unterliegen. Dass derzeit der Wandel gerade besonders groß ist, in Bezug auf die Universitätsausbildung natürlich wesentlich veranlasst durch den Bologna-Prozess, braucht nicht mehr eigens hervorgehoben zu werden. Für kulturvergleichende Untersuchungen ergibt sich daraus ein besonderes Problem, denn weniger als je kann man einen gewissen Status quo beschreiben. Es ist alles im Fluss. Immerhin steht – nicht nur für die besonders scharfen Kritiker von Bologna – eines fest, dass Bologna nämlich den (endgültigen) Tod der Humboldt'schen, und damit in gewisser Weise typisch deutschen, Vorstellung von Universität bedeutet. Für vergleichende Untersuchungen ist das eigentlich von Vorteil, denn wenigstens agieren wir nun alle im Rahmen einer vergleichbareren Auffassung von universitärer Ausbildung. Fallen lassen müssen wir damit allerdings auch die Vorstellung, dass Studierende angehende Wissenschaftler sind und dementsprechend Texte wissenschaftlicher Profis für sie als Vorbild gelten können. Dies ist schon lange nicht mehr der Fall.

Tatsächlich verführt die Fokussierung des Studiums nach Bologna m.E. dazu, die gleichfalls sehr bedeutenden Veränderungen zu vernachlässigen, von denen der Bologna-Prozess letzten Endes nur den vorläufigen Abschluss darstellt. Die seit den 1960er Jahren erfolgte Öffnung der Universitäten für breitere Schichten, die damit einhergehende massive Zunahme von Personen, die in der universitären Lehre und Forschung arbeiten und die entsprechende Vermehrung von Publikationen, nicht zuletzt von Arbeiten, die zur formalen Qualifikation oder zur Verlängerung der für die (potenzielle) Karriere ja wesentlichen Publikationsliste dienen – der Anstieg veröffentlichter Texte entspricht ja keineswegs unmittelbar der viel beschworenen Wissensexplosion! –, die seit den späten 1970er Jahren und dann seit der Banalisierung von Computer und Internet nochmals grundlegend veränderten Bedingungen und Möglichkeiten der Texterstellung und -diffusion, die wiederum durch diese Vermassung und den damit verbundenen Konkurrenzdruck bedingten neuen Formen der Selektion – besonders offensichtlich in der Unzahl von Evaluierungsverfahren für Texte und anderes (immer aber durch Texte Dargestelltes und Erhobenes) – und schließlich auch der Verlust unhinterfragter Autorität, dem sich die gesellschaftlichen Eliten und darunter auch die Wissenschaftler ausgesetzt sehen, all dies hat auch die Textlandschaft in den letzten Dezennien in einem Maße verändert und tut dies beständig auch weiterhin, dass eine (ohnehin ja immer nur als idealisiert zu verstehende) synchrone Bestandsaufnahme nahezu unmöglich geworden ist. Die akademische (Text-)Welt ist v.a. eine sich wandelnde, und eigentlich müsste sich dies ja auch in Untersuchungen niederschlagen, deren Ziel es ist, den Nachwuchs mit dieser Welt vertraut zu machen.

Bildung und Hinführung zum wissenschaftlichen Arbeiten versus (berufs-)qualifizierende (Kurz-)Ausbildung – falls sich der Wandel seit Bologna in etwa mit dieser Formel fassen lässt, müsste die bedeutsamste Veränderung den Stellenwert der didaktischen Texte umfassen. Tatsächlich spielen nach dem früheren Modell – nach meiner Einschätzung aber auch heute noch

zumindest in der deutschen Germanistik<sup>11</sup> – die auf den ersten Blick für Studierende vorrangig relevanten didaktischen Texte (Gruppe 2) tatsächlich keine herausragende Rolle: Es gibt hier einfach nicht besonders viele Bücher, die sich ausdrücklich als Lehrwerke verstehen und die, wie es bei Göpferich heißt, mnemotechnisch organisiert sind. Charakteristisch sind vielmehr Bücher vom Typ Einführung, die ihre didaktische Orientierung allenfalls durch beigegebene Aufgaben erkennen lassen. Das scheint sich allerdings im Moment in der Tat deutlich zu ändern. Dafür spricht die Strategie der Verlage, ihre Produktion auf die neuen Bedürfnisse auszurichten und insbesondere Reihen speziell für BA-Studiengänge herauszugeben.

Auch wenn über die neuen Konventionen, die sich da ausbilden, noch gar nichts Genaues ausgesagt werden kann, so steht doch fest, dass diese Werke sich dadurch auszeichnen (müssen), die oben umrissene Aufgabe ernst zu nehmen, nämlich qualifizierungsrelevante Kenntnisse und Fertigkeiten festzulegen, gezielt, d.h. nicht zuletzt mnemotechnisch aufbereitet, weiterzugeben und abprüfbar zu machen. Dies entspricht einer Verlagerung der Ausbildungsinhalte auf derzeit als gültig betrachtetes Wissen und bewegt sich weg von der für wissenschaftliche Texte richtige(re)n Annahme, dass die Aussagen(systeme) Hypothesencharakter haben, nicht als gesichert, schon gar nicht als wahr zu betrachten sind und v.a. zur Überprüfung, Kritik, Weiterentwicklung einladen.

Selbstverständlich umfasst das zum Lernen aufbereitete Wissen auch Handlungswissen – in der Linguistik z.B., wie man ein Wort oder einen Satz analysiert – und es kann sogar Strittigkeit ausdrücklich als derzeit gültig ausweisen – es gibt den Ansatz A mit den Eigenschaften xyz und den Ansatz B mit den Eigenschaften vwy. Dennoch ist der Grundmodus von zum Lernen aufbereitetem Wissen der der Gültigkeit und nicht der der prinzipiellen Fragwürdigkeit. Den (Vor-)Erfahrungen und Erwartungen der meisten Studierenden dürfte der Grundmodus Gültigkeit auch weit mehr entgegenkommen, ja, man mag in diesem Umschwung sogar eine willkommene Korrektur zu dem allzu unverbindlichen Warenhausangebot sehen, wie es nicht selten Einführungen mit einem Überblick über vorliegende Untersuchungsansätze vermitteln, die Studierende leicht zu dem ungedulden Kommentar veranlassen: Was sollen wir denn nun lernen, denken, verwenden? Oder auch in der Haltung bestärken: Es gibt eine Unzahl von Theorien und Ansätzen, die man sowieso nicht alle überblicken und kennen kann; sicher ist eigentlich gar nichts, und daher gibt es auch gar nichts, was man wirklich lernen und bis an sein Lebensende behalten müsste.

Es sei abschließend – im Hinblick auf die Natur des derzeitigen Umbruchs – noch bemerkt, dass eine Verlagerung auf für eine Zeitlang als gesichert geltendes Wissen natürlich ganz einer Orientierung am Forschungsprozess in Natur- und Lebenswissenschaften entspricht, nämlich dem angemessen ist, was Kuhn als Normalwissenschaft bezeichnet, Zeiten, in denen man im Rahmen eines Paradigmas arbeitet und forscht und einzelne Bausteine zum existierenden Wissen hinzufügt. Die didaktische Vermittlung von Kenntnissen, die man zum Betreiben von Normalwissenschaft braucht, ist nun aber etwas ganz anderes als die Anleitung zur selbstständigen Formulierung und Bearbeitung von Fragestellungen, bei denen ja im Allgemeinen die Argumentationsfähigkeit als besonders entscheidend betrachtet wird. Mnemotechnisch organisierte didaktische Texte vermitteln wohl eher (z.B. in Klausuren oder Prüfungen) abfragbares Wissen.

Können Lehrbücher auch als textuelles Vorbild für studentische Texte vom Typ Haus-/Abschlussarbeit fungieren? Gibt es so etwas wie Normalwissenschaft auch in unseren Disziplinen? Oder spielen im Germanistikstudium doch nicht alle der genannten Gruppen von Texten eine Rolle?

---

<sup>11</sup> Ich denke allerdings, dass das für die geisteswissenschaftlichen Fächer generell gilt.

### 3. WAS TUN?

Die Frage, welche Folgerungen aus diesen Überlegungen zu ziehen sind, eröffnet natürlich ein weites Feld und betrifft nicht zuletzt die Schreib-, Unterrichts- und Korrekturpraxis der professionell Agierenden selbst. Dennoch soll hier im Vordergrund die Frage stehen, was sich daraus für das Projekt ergibt, unter kulturvergleichender Perspektive Hilfestellungen für das studentische Schreiben zu entwickeln. Ich möchte dazu drei Thesen aufstellen:

1. Bei der Zusammenstellung der Korpora sollte ein größeres Spektrum verschiedenartiger Textsorten einbezogen werden.
2. Die produktorientierte Sicht – die Korpusanalyse – sollte durch Erhebungen zum Umgang mit Texten flankiert werden.
3. Die Beschreibung sollte ergänzt und teilweise vorbereitet werden durch kontrollierte Bewertungen vorliegender Texte.

#### *3.1. Plädoyer für ‚vertikale Korpora‘*

Hier schließe ich an die Annahme an, dass Texte verschiedener Funktion und unterschiedlichen Spezialisierungsgrades im Studium alle gleichermaßen (potenziell) relevant sind. Das bedeutet allerdings auch, dass die Grundgesamtheit, die ein Korpus – wenn auch nicht im strengen Sinne – ‚repräsentieren‘ soll, unüberschaubar groß und sogar ihr Umfang gar nicht bekannt ist. Das Standardverfahren legt nun normalerweise einen horizontalen Ansatz zugrunde, d.h. es werden ‚möglichst viele‘ Texte derselben – möglichst spezifisch definierten – Textsorte ausgewählt, und zwar entsprechend der (im Prinzip ja richtigen) Annahme, dass mögliche Varianzen innerhalb des Korpus nur bei hinreichend umfangreicher empirischer Basis feststellbar sind. Das führt dann oft sogar dazu, dass das Material möglichst breit gestreut wird, also nicht nur z.B. Aufsätze aus verschiedenen Themenbereichen, sondern sogar noch aus unterschiedlichen Disziplinen miteinander verglichen werden, in der Hoffnung so den ‚gemeinsamen Nenner‘ einer Textsorte wie wissenschaftlicher Aufsatz zu finden. Damit wird aber das Korpus extrem heterogen und es entspricht nicht mehr einem ‚authentischen Korpus‘, nämlich einer Menge von Texten, die auch in einem diskursiven Zusammenhang stehen und intertextuell miteinander verbunden sind. Dies birgt die Gefahr in sich, dass thematisch und auch diskursiv völlig unterschiedliche Texte in ein und dasselbe Teilkorpus gelangen und sich der notorische Vergleich von Äpfeln und Birnen ergibt – etwa wenn ein Aufsatz aus der Generativistik mit einem konversationsanalytisch ausgerichteten verglichen wird.

Um dies zu verhindern, sollten Korpora m.E. eher vertikal angelegt sein, d.h. man sollte ein thematisch zusammenhängendes Korpus heranziehen. Eine vorläufige Auswahl dafür in Frage kommender Texte sollte eigentlich jeder wissenschaftliche Aufsatz bieten, nämlich in seinem Literaturverzeichnis, wo die für die Fragestellung relevanten bzw. die herangezogenen Arbeiten aufgelistet sind. Hier finden sich natürlich ganz verschiedene Textsorten beieinander; für den Kulturvergleich könnte schon deren Auswahl relevant sein: Wie viele Texte, welche Textsorten bzw. Spezialisierungsniveaus und welche Einzeltexte werden herangezogen, wenn man (in etwa) denselben Gegenstand behandelt?

Aber auch auf einer tieferen Ebene, nicht zuletzt im sprachlichen Detail, bieten vertikale Korpora bessere Vergleichsmöglichkeiten. Generell scheint mir die Vorstellung fragwürdig, dass man umso mehr über eine Textsorte erfährt, je mehr Einzeltexte dieser Art man untersucht – ohne

Themenspezifik, Alter, Zielgruppe usw. zu kontrollieren. Was eine Textsorte im Verhältnis zu (eng) verwandten, eben z.B. solchen anderen Spezialisierungsgrades, ausmacht, erschließt sich letzten Endes viel eher, wenn man untersucht, was an verschiedenen Textsorten gemeinsam und was unterschiedlich ist.

### *3.2. Erhebungen zum Umgang mit Texten*

Wenn man annimmt, dass wissenschaftliche Aufsätze und Monografien als Orientierungsmuster für studentische Texte fungieren, sollte man auch voraussetzen dürfen, dass Studierende mit solchen Texten als Rezipienten hinreichend vertraut sind. Abgesehen davon, dass diese beiden Textsorten unterspezifiziert sind, stellt sich aber überhaupt die Frage, wie häufig Studierende Forschungsliteratur lesen und sie auch als solche erkennen und von wissensaufbereitender Literatur abgrenzen können.

Der Zeitschriftenaufsatz stellt hier ein besonderes Problem dar: Es handelt sich um eine Publikationsform, für die es außerordentlich viele Einzeltexte gibt. Für die Produktion von Wissenschaftlern ist sie also quantitativ tatsächlich von herausragender Bedeutung; die meisten dieser Einzeltexte haben jedoch bekanntlich nur eine sehr geringe Chance, von vielen gelesen zu werden, und der Textsorte insgesamt kommt m.E. in der Rezeption – jedenfalls für Germanistikstudierende, zumal in der BA-Phase – eine nur randständige Rolle zu.

Was aber lesen sie tatsächlich, wie wählen sie die Literatur aus und *wie* rezipieren sie sie? Zum relevanten Textsortenspektrum der Studierenden gehören ja nicht nur die publizierten Schriften, sondern in der Lehre sonst benutzte Materialien und nicht zuletzt das Seminargespräch. All dies in kulturvergleichende Untersuchungen einzubeziehen, scheint mir zwar außerordentlich viel versprechend, aber auch sehr aufwendig und in der Anlage sehr viel schwieriger als Korpusanalysen. Zumindest als Perspektive sollte man solche Fragestellungen jedoch einbeziehen und mindestens probeweise Texte aus dem Korpus Studierenden vorlegen und sie mit ihnen besprechen.

### *3.3. Bewertungen: Was sind gute Wissenschaftstexte?*

Zweifellos einfacher und m.E. tatsächlich notwendig wäre es aber, Texte, die in das Korpus eingehen sollen, von Professionellen bzw. Insidern einschätzen und bewerten zu lassen, statt sie als quasi objektive Größen zu behandeln. Es gehört zum Normalverhalten jedes Wissenschaftlers, vorliegende Texte mehr oder weniger intuitiv unterschiedlichen ‚Subkulturen‘ seiner Disziplin, Schulen, Forschungsphasen usw. zuzuweisen und sie nicht nur inhaltlich, sondern auch als unterschiedlich typische und/oder gelungene Repräsentanten für die fragliche Textsorte zu bewerten. Darauf gründet die Auswahl auch in Empfehlungen für Studierende. Es scheint mir wenig sinnvoll, diese Praxis zugunsten einer vermeintlich objektiven Untersuchung, bei der jedem Einzeltext dieselbe Aussagekraft für gültige Konventionen zugeschrieben wird, auszublenden. Die begründete Bewertung von Texten bildet ja sogar einen wesentlichen Bestandteil der Zielkompetenz, Grundlage auch für die argumentative Auseinandersetzung mit Texten.

Besonders in Umbruchphasen, in denen bestehende Konventionen in Frage gestellt und geändert werden, brauchen wir nicht nur die deskriptive Erfassung, sondern auch metakommunikative Kommentare. Es sei in diesem Zusammenhang auch an das gerade für Texte im Wissenschaftsbereich allgemein bekannte Urteil erinnert, dass die bestehende Praxis keineswegs

auch die beste aller möglichen sei. Die teilweise vehemente Kritik an der Wissenschaftssprache und die Irritationen und/oder Hyperkorrekturen (*ich schreibe das so, damit es wissenschaftlicher klingt*), die sie auch bei Studierenden auslöst, sollte eigentlich von vornherein skeptisch gegenüber dem Vorhaben machen, sie in Schreibtrainings schlicht an ‚die‘ gültigen Konventionen heranzuführen, um sie zu kompetenten Mitgliedern der Wissenschaftlergemeinschaft zu machen, dies umso mehr, wenn mehr als 90% von ihnen gar keine Wissenschaftler werden wollen.

Schließlich scheint mir das Offenlegen und der Austausch von Bewertungen das einfachste Mittel zu sein, kulturspezifischen Einschätzungen auf die Spur zu kommen, zumindest zur Bildung von Hypothesen darüber, wonach man suchen könnte: Was gilt denn z.B. Italienisch und Französisch sprechenden als ‚typisch‘ deutsch? Sind wir uns darüber einig, ob das als vorbildlich für germanistische Texte und daher weiter zu vermitteln ist, oder böte es sich eher an, auch Deutschsprachigen Alternativen dazu nahezulegen? Ich möchte also abschließend dafür plädieren, die in der Einleitung genannte Kluft zwischen dem Alltagswissen und wissenschaftlichen Untersuchungen auch durch den Versuch zu überbrücken, dass man sich den Stereotypen stellt und sie nicht als bloße Vorurteile abtut. Sie verdienen auf jeden Fall, als Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen ernst genommen zu werden.

#### LITERATUR

- Adamzik, Kirsten (2001): Kontrastive Textologie. Untersuchungen zur deutschen und französischen Sprach- und Literaturwissenschaft. Tübingen.
- Adamzik, Kirsten (2004): Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen
- Adamzik, Kirsten (im Druck a): Textsortenvernetzung im akademischen Bereich In: Baumann, Klaus-Dieter / Kalverkämper, Hartwig (Hg.): Fachtextsorten-in-Vernetzung.
- Adamzik, Kirsten (im Druck b): Textsorten und ihre Beschreibung. In: Janich, Nina (Hg.): Textlinguistik: 15 Einführungen. Tübingen.
- Foschi Albert, Marina (in diesem Band): Schreibpraxen im Germanistikstudium an den deutschen, französischen und italienischen Universitäten nach Bologna: ein Ausblick.
- Gläser, Rosemarie (1990): Fachtextsorten im Englischen. Tübingen.
- Göpferich, Susanne (1995): Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie - Kontrastierung - Translation. Tübingen
- Kaiser, Dorothee (2002): Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland. Tübingen.
- Pieth, Christa / Adamzik, Kirsten (1997): Anleitungen zum Schreiben universitärer Texte in kontrastiver Perspektive. In: Adamzik, Kirsten / Antos, Gerd / Jakobs, Eva-Maria (Hg.): Domänen- und kulturspezifisches Schreiben. Frankfurt a.M. u.a., S.31-69.
- Roelcke, Thorsten (1999): Fachsprachen. Berlin.

Venohr, Elisabeth (in diesem Band): Textsorten an deutschen Schulen und Hochschulen.

Vinckel, Hélène (im Druck): Die Textsorten im französischen Schul- und Hochschulsystem. In: Dalmás / Foschi Albert / Neuland (Hg.), S.71-81.

Wichter, Sigurd (1999): Experten- und Laiensemantik. In: Niederhauser, Jürg / Adamzik, Kirsten (Hg.): Wissenschaftssprache und Umgangssprache im Kontakt. Frankfurt am Main u.a., S.81-101.

Wichter, Sigurd / Antos, Gerd (Hg.) (2001): Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft. Frankfurt am Main u.a.

# VERSTECKTE METAPHORIK – EIN PROBLEM IM UMGANG MIT DER FREMDEN DEUTSCHEN WISSENSCHAFTSSPRACHE

*Gabriele GRAEFEN (München)*

## 1. EINLEITUNG

Seitdem der Prozess der „Vernakularisierung“, der ‚Vermuttersprachlichung‘ der europäischen Wissenschaftssprachen (Menzel 1996, Schiewe 1996), eingesetzt hat, hat jede der europäischen Sprachen ausreichend Zeit und Gelegenheit gehabt, auf Basis der jeweiligen Nationalsprache eine eigene „Wissenschaftssprachkultur“ (Ehlich 1995) zu entwickeln. Während die fachliche Terminologie entweder international verständlich (auf Basis von griechisch-lateinischen Elementen einerseits, Übernahmen aus dem Englischen andererseits) oder aber durch Fachwörterbücher erschlossen ist, sind die wissenschaftlichen *Texte als ganze* nicht so leicht zugänglich. Jeder, der in einer Fremdsprache studieren oder lehren will, auch der, der seine Forschungsergebnisse in eine der anderen Sprachen übertragen soll, hat erhebliche Probleme mit der Einarbeitung in die fachübergreifend verwendete allgemeine Wissenschaftssprache. Als Leser und Hörer mit Kenntnissen der Zielsprache erscheinen ihm deren wissenschaftliche Texte und Diskurse zwar oft als eine Abfolge größtenteils bekannter Lexeme. Dennoch bleibt das Gesagte oder Geschriebene für ihn häufig eigenartig diffus und unklar. Was ihm fehlt, ist dann auch nicht (nur) dieses oder jenes neue Wort, sondern wohl eher eine ganze Reihe typischer Ausdrucksweisen, Kollokationen oder Kombinationen, die man ebenso gut als Teile eines wissenschaftssprachlichen Registers wie eines Stils betrachten kann.

Eine genauere Beschreibung stilistischer Konventionen und lexikalischer Elemente der deutschen allgemeinen Wissenschaftssprache wurde in den letzten 20 Jahren begonnen (Weinrich 1989) und mehrfach weitergeführt. Ehlich hat (1993) die charakteristische Bezeichnung „Alltägliche Wissenschaftssprache“ vorgeschlagen. Er stellt damit in den Vordergrund, dass diese Sprachvarietät für das routinemäßige Sprechen und Schreiben über Wissenschaft, für die Verbalisierung der ‚normalen‘ Abläufe des wissenschaftlichen Nachdenkens, die Forschungstätigkeit und die dazugehörige „Metakommunikation“ entwickelt wurde. Einige Beispiele für Lexemkombinationen (phrasenhafter und idiomatischer Art), die im Deutschen üblich sind:

- B1    zum Verständnis [des Gegenstands] beitragen  
      einen Begriff übernehmen  
      einen Begriff um einen Aspekt erweitern  
      ein Ergebnis im Rahmen einer Theorie interpretieren

Die in der Allgemeinen oder Alltäglichen Wissenschaftssprache (AWS)<sup>1</sup> vorkommenden sprachlichen Mittel gehören zu einem Reservoir, das für die Kommunikation in allen Fächern zur Verfügung steht und beliebig intensiv genutzt werden kann. Bezüglich dieses Reservoirs haben die

---

<sup>1</sup> Die inzwischen gebräuchliche Abkürzung „AWS“ kann also doppelt gelesen werden: als „Allgemeine Wissenschaftssprache“ und als „Alltägliche Wissenschaftssprache“.

europäischen Einzelsprachen einige Ähnlichkeiten. Lexeme wie *definieren*, *Phänomen* oder *komplex* sind wegen ihrer lateinisch-griechischen Basis in Europa verbreitet und geben sprachübergreifend Orientierung. Die relevanten Unterschiede sind aus der nationalsprachlichen Basis heraus entstanden. Die Quellen, aus denen die deutsche AWS schöpft, sind z.T. die gehobene Umgangssprache oder Bildungssprache (vor allem, was Substantive wie *Begriff* angeht); für den hier zu besprechenden Teil handelt es sich um eine Art Sekundärnutzung von Teilen des Kernwortschatzes.

Wie inzwischen vielfach gezeigt wurde (Ehlich 1993, Fandrych 2004, Graefen 2004, Heller 2006), bedeutet nämlich die Nähe zu verbreiteten Sprachvarietäten überhaupt nicht, dass wissenschaftliche Texte für jemanden mit Kenntnissen der jeweiligen Gemeinsprache leicht zu lesen und zu schreiben sind. Die Auswertung wissenschaftssprachlicher Textprodukte von Studenten zeigt, und das bis in die Abschlussarbeiten von Studenten hinein, dass die angenommene Bekanntheit und Vertrautheit eher Schein als Wahrheit ist. Der Grund dafür liegt vor allem in der Idiomatizität von Fügungen (vgl. Feilke 1998) und in versteckter Bildhaftigkeit. Der vorliegende Beitrag geht diesen Merkmalen weiter nach und stellt die metaphorischen Anteile der AWS in den Mittelpunkt.

## 2. ZUR ENTSTEHUNG ALLTÄGLICH-WISSENSCHAFTLICHER METAPHORIK IN DER WISSENSCHAFTSSPRACHE

Über Metaphern in der Fach- und Wissenschaftssprache gab es in den letzten 30-40 Jahren eine große Menge von Literatur, Ickler (1997) nennt sie „unüberschaubar“, Gessinger (1992) spricht von einer „Publikationsflut“ zu dem Thema. Das manifeste Interesse an Metaphern (allgemein Lakoff/Johnson 2004) richtet sich vor allem auf sog. „theoriekonstitutive“ Metaphern, deren Funktionalität oder Schädlichkeit erörtert wird<sup>2</sup> (vgl. Pörksen 1991, Drewer 2003, Kohl 2007: 64 ff.; kritische Beleuchtung durch Ickler 1993).

Diese Debatte ist für das hier behandelte Thema wenig relevant. Die im Folgenden zu erläuternden Metaphern der AWS, der Alltäglichen Wissenschaftssprache, sind vor allem sog. konventionelle und unauffällige Metaphern. Nicht selten werden sie deshalb auch als „tote“ Metaphern bezeichnet, was m.E. ein unpassendes Prädikat ist. Vieles davon lässt sich sprachgeschichtlich weit zurückverfolgen. Eine etymologische Analyse hilft bei der Aufschlüsselung früh entstandener, dann kontinuierlich ausgebauter Bildfelder für Kognitives, für den Umgang mit Wissen. Das gilt vor allem für die beiden prominentesten Bildfelder, die im Folgenden zu behandeln sind: optische und räumliche Metaphorik. Beide Bildfelder haben historische Ansatzpunkte schon im germanischen Umgang mit dem abstrakten Phänomen des Denkens: Verbalisierbar wurden die Denktätigkeiten erst durch die Bedeutungsausweitung sehr konkreter Verben und Substantive.

Übertragener Lexemgebrauch im Bildfeld ‚Sehen = Erkennen‘ ist im Germanischen z.B. bei den Verben *denken*<sup>3</sup>, *vorstellen* und *wissen* festzustellen, die Schlosser (2003) untersucht hat. Wie schon die Verwandtschaft von *denken* und *dünken* nahelegt, ist hier die sinnliche Wahrnehmung, besonders die

---

<sup>2</sup> In der Sprachwissenschaft sind eine Reihe von ursprünglichen Metaphern als Termini verfestigt worden, andere sind aufgrund von Kritik eliminiert worden. Eingebürgert: *Sprachfamilie*, *Wurzel*, *starke und schwache Verben*; eliminiert: *Organismus*; im 20. Jh. besteht zwar eine Tendenz zu unanschaulichen Termini mit dem Vorbild der Naturwissenschaft und Mathematik. Andererseits gibt es auch Beispiele für pseudoanschauliche Bezeichnungen im atomphysikalischen Bereich der „Quarks“ (Farben, Geschmacksrichtungen).

<sup>3</sup> got. þankjan



visuelle, der Ausgangspunkt. Leicht erkennbar ist das bei dem heutigen Verb *sich etwas vorstellen*. Auch das Verb *wissen* wurde zu Anfang nur auf sinnliche Erfahrungen bezogen. Das Verb *erfahren* selbst ist ebenfalls Produkt einer metaphorischen Gleichsetzung. Es ist erkennbar von dem Verb *fahren* abgeleitet. Was wir uns heute unter der Erfahrung vorstellen, ein Wissenszuwachs, wurde sprachhistorisch als Resultat von Reisen aufgefasst.<sup>4</sup> Dem kann man ein anderes, vertrautes und altes Verb des Deutschen an die Seite stellen, nämlich *lehren* aus got. *laisjan* für ‚auf den Weg bringen‘. Alle genannten Verben bekamen ihre abstrakte Bedeutung erst allmählich, z.T. war dabei der Einfluss der Mystik spürbar, d.h. ihrer Gleichsetzung von Licht und religiöser Inspiration, wie bei *einleuchten*. Auch der psychologische Wortschatz ist offenbar weitgehend aus Bezeichnungen für körperliche Wahrnehmungen oder Reaktionen entstanden (vgl. Fritz 2005: 118). Der wissenschaftliche Gebrauch dieser Lexeme begann ab dem 17./18. Jahrhundert (Schlosser 2003: 130), im Zuge der von Wolff, Leibniz, Herder und vielen anderen propagierten und in Gang gesetzten ‚Verfeinerung‘ der deutschen Sprache für die Darstellung von abstrakterem Gedankengut in Philosophie und Literatur. Man kann vermuten, dass die deutsche Wissenschaftssprache nicht nur durch die Entwicklung der Wissenschaften selbst entstand, sondern dass sie ihr ‚Profil‘ durch intensive Benutzung im Werk von deutschen Dichtern und Denkern gewann, deren Schriften viel gelesen wurden und deren Stil als vorbildlich galt.<sup>5</sup>

Ehlich (1985) propagiert von daher eine linguistische „Archäologie“, um einzelnen Ausdrücken „auf die Spur“ zu kommen. Eine solche Spurensuche ist sicher hilfreich, sie verschafft interessante Einblicke in Bedingungen der Sprachentwicklung und in Verbindungen zwischen wissenschaftlichem Sprechen und Handeln.<sup>6</sup> In diesem Beitrag wird eine etymologische Betrachtung aber nicht konsequent verfolgt, da die didaktische Fragestellung im Vordergrund steht.

### 3. METAPHORIK INNERHALB DER AWS

Die alltägliche Wissenschaftssprache (AWS) wird in der aktuellen Metaphernliteratur nicht berücksichtigt.<sup>7</sup> Erfreulich ist aber, dass in den letzten Jahren einiges an sprachdidaktischen, pragmatisch orientierten und sprachvergleichenden Arbeiten vorgelegt wurde, was ich hier einbeziehen kann (Ehlich 1995, Fandrych 2004, Heller 2006, Steinhoff 2007, Feilke 1998).

Vorweg lässt sich sagen, dass Metaphorik in der deutschen AWS eine sehr große Rolle spielt. Es sind keineswegs nur Übertragungen auf mentale Vorgänge, die hier zu beobachten sind. Eine große Menge ursprünglich konkreter Verben, deren Grundbedeutungen entweder sinnlich oder räumlich zu verstehen sind, werden auf das wissenschaftliche Handeln mit seinen prozessualen Aspekten und seinen Ergebnissen, bis in die Textproduktion hinein, bezogen und dabei in verschiedene Richtungen expandiert.

<sup>4</sup> Laut Fritz (2005: 128) war das mhd. Verb *vorn* zunächst ein allgemeines Verb für Fortbewegung, es erfährt erst im Nhd. die Bedeutungseinschränkung auf Bewegung in einem Wagen.

<sup>5</sup> Bewusst werden hier auch die Dichter genannt. Für die klassische Epoche ist an Goethe, Schiller und Humboldt zu erinnern, die das Ziel einer Universalwissenschaft unter Einbeziehung der Naturwissenschaft verfolgten. Nur durch sein eigenes Engagement als Naturwissenschaftler, Dichter und Philosoph ist es zu erklären, dass der Umfang des bei Goethe festgestellten Wortschatzes an 90.000 Wörter herankommt.

<sup>6</sup> Ehlich hat u.a. am Begriff „Feld“ (1999) dargestellt, wie verschlungen der Weg eines Lexems durch verschiedene Fächer und in die Alltägliche Wissenschaftssprache sich darstellen kann

<sup>7</sup> Sie ist teildentisch mit Icklers „Argumentationswortschatz“ – ein Begriff, der so vage und daher schlecht ausgearbeitet ist, dass er keine Konkurrenz für die Klassifizierung „AWS“ darstellt (vgl. Ickler 1997: 88 ff.).

Ausgewertet wurde ein seit einigen Jahren bestehendes Korpus wissenschaftlicher Artikel verschiedener Fächer (WiTKoM), genauer dargestellt in Graefen (1997), außerdem weitere Artikel linguistischer Provenienz, vor allem solche, die schwerpunktmäßig einen Forschungsüberblick oder eine kritische Besprechung anderer Arbeiten leisten. Ich habe versucht, die empirisch aufgefundenen metaphorischen Wendungen und Verwendungen sinnvoll zu gruppieren, wobei ich den Ausdruck „Bildfeld“ als leicht verständlichen Term von der Wortfeldtheorie übernehme, ungeachtet der Problematisierung in der einschlägigen Literatur (vgl. z.B. Lutzeier 1993). Die Begründungen dafür ergeben sich aus den nachfolgenden Abschnitten. Tab.1 gibt eine erste Übersicht, unter Verwendung einiger Abkürzungen, die im Folgenden mehrfach auftreten:

**F** (Forscher), **G** (Gegenstand), **B** (Begriff), **T** (Theorie), **X, Y** (Aspekte)

Sie dienen der verkürzten Zitatwiedergabe, um die vorhandenen Belege aus den jeweiligen Zusammenhängen herauslösen und schematisch vorstellen zu können. Lexikographisch betrachtet, steht diese Art der Darstellung zwischen Belegzitat und (erdachtem) Verwendungsbeispiel (vgl. Schläfer 2002: 96). Einige der in den Daten aufgefundenen Bildfelder zeigt Tab.1.

	Metapherntypen nach Bildfeldern	Beispiel
1	Sehen = Erkennen	F ist der <i>Ansicht</i> , dass
2	räumliche Verhältnisse = Erkenntnisaspekte	F <i>vertritt</i> eine <i>Position</i>
3	Wissenschaft = Bauen, Konstruktion	T <i>baut auf</i> einer Studie <i>auf</i>
4	Wissenschaft = Streit, Kampf	eine Aussage wird <i>angefochten</i>
5	Wissenschaft = biologischer Prozess	eine T <i>befruchtet</i> die andere T
6	Wissenschaft = religiöser Zusammenhang	F ist <i>Anhänger</i> einer Schule

Tab.1: Typen von Metaphern innerhalb der AWS

Im Folgenden können nicht alle Bereiche ausführlich behandelt werden. Ich beschränke mich auf die beiden ersten als diejenigen, die den größten Teil der Metaphorik bestimmen und am meisten dem Charakter des Unauffälligen und scheinbar Vertrauten der AWS, der Alltäglichen Wissenschaftssprache, entsprechen. In einem Beleg wie

B2 ... die gesprochene Sprache wurde aus dem **Blickfeld** des sprachwissenschaftlichen Interesses **verbannt**. (IFK 527)

fällt das Verb *verbannen* dem, der auf Metaphern oder Stil achtet, viel eher auf als das ebenfalls metaphorische *Blickfeld*. Letzteres ist eine ‚versteckte‘ Metapher. Sie besteht zwar aus einfachen Teilen, aber die nicht deutschsprachigen Teilnehmer an der Wissenschaftskommunikation kennen ihre semantische Qualität nicht ohne Weiteres, sondern probieren kontextuelle Erschließung.

### 3.1. Bildfeld: Sehen = Erkennen

#### 3.1.1. Verbale Lexeme und Fügungen

Nothdurft (2004, 125) befasst sich mit der „Hypothese“ – was zu vorsichtig formuliert ist – „daß Verstehen dominant in Kategorien von Wahrnehmen begriffen wird“ und verweist dafür auf eine lange Denkschicht und die Kulturgeschichte. Eines der ältesten Symbole für Verstehen, Einsicht, Inspiration ist das Auge. Darüber hinaus gab es offenbar eine frühe Adaptation optischer Begriffe als Mittel der Wissenschaftssprache. So findet man im Wörterbuch Hermann Paul s.v. „Gesichtspunkt“ den Hinweis, es handle sich um eine Lehnübersetzung aus Albrecht Dürers Begriff „punctum visus“. Von daher kam auch der Ausdruck *Perspektive* in die AWS hinein (vgl. Graefen 1997).<sup>8</sup> Zusätzlich legitimiert wurden solche Übertragungen durch die zeitweise Orientierung am Französischen. Seit Leibniz wird etwa „point de vue“ mit „Betrachtungsweise“ ins Deutsche übertragen. Das Bildfeld ‚Sehen = Erkennen‘ wurde weiterhin wohl befördert durch die aufklärerische Lichtmetaphorik<sup>9</sup> (vgl. Ehlich 2006a). Der Sprachausbau im 17./18. Jahrhundert betraf insbesondere den Wortschatz für mentale Vorgänge, für Vorgänge des Verstehens und der Wissenserweiterung. Von dieser Geschichte her ist es plausibel, dass es im Deutschen eine große Menge einschlägiger Lexeme und Fügungen gibt.

Der metaphorische Charakter war natürlich zu Beginn viel stärker bewusst als heute. So fühlt sich noch Adelung verpflichtet, das Verb *betrachten* als ein „Betrachten mit den Kräften des Verstandes“ zu erläutern. Vieles von der optischen Metaphorik ist in die Gemeinsprache gelangt:

Wortarten	Ausdrücke (Beispiele)	Fügungen
Verben	sehen, ansehen (als), einsehen, übersehen, betrachten als, überblicken	ein Einsehen haben
Substantive	Sicht, Ansicht (Betrachtung), Absicht, Übersicht, Überblick, Schein, Anschein	der Ansicht sein, meiner Ansicht nach einen guten Überblick haben Es hat den Anschein, dass
Adjektive	klar, deutlich, durchsichtig absichtlich	Mir ist klar, dass ... Es wird deutlich, dass
Präpositionen u.a.	hinsichtlich	hinsichtlich dieser Frage

Tab.2: Bildfeld ‚Sehen = Denken, Verstehen‘ (gemeinsprachlich)

Innerhalb der AWS sind die genannten Ausdrücke fast alle vertreten.<sup>10</sup> Ihr Gebrauch weist aber wissenschaftsbezogen Besonderheiten auf. So sind *Sicht* und *Ansicht* gemeinsprachlich halbwegs synonym mit *Meinung*. Diese Wortfamilie wird daher von Studierenden sehr häufig in wissenschaftliche Texte importiert. Das Substantiv *Meinung* hat jedoch eine enge Bindung an die Sphäre des öffentlichen und privaten Meinungsaustauschs bekommen, mit den Implikationen der

<sup>8</sup> „In vielen Wissenschaftsdisziplinen ist ‚Perspektive‘ in diesem Jahrhundert ein Gegenstand der Betrachtung: in der Sozialpsychologie seit Mead, in der Philosophie bei Husserl, in der Psychologie bei Bühler und besonders bei Graumann, in der Literaturwissenschaft das Thema Erzählperspektive...“ (Sandig 1996: 36)

<sup>9</sup> Miltons Schrift „Paradise Lost“ von 1667 wird häufig als Auslöser betrachtet. Die italienische und französische Aufklärungsliteratur waren Vorbilder der deutschen Gelehrten.

<sup>10</sup> *Absicht* und *absichtlich* rechne ich nicht dazu, dafür aber andere, die gemeinsprachlich unüblich sind, z.B. *Anschauung*.

Meinungsfreiheit und Subjektivität.<sup>11</sup> Die Gruppe der ursprünglich visuellen Substantive, nämlich *Sicht/ Ansicht/ Anschauung/ Betrachtung(sweise)*, hat dagegen ihren Erkenntnisbezug bewahrt, auch wenn sie auf konkurrierende Theorien bezogen wird. Dort, wo wissenschaftliche Autoren bewusst von *Meinung* sprechen, befindet man sich zumeist noch im Vorfeld der Theoriebildung, so wie in Beispiel B3 aus einer Phase, in der das „Ozonloch“ noch nicht ausreichend erforscht war:

- B3 „Eine Reihe von Wissenschaftlern scheinen daher der Meinung zu sein, daß das Phänomen Ozonloch letztlich nur die Folge einer großräumigen Umverteilung von Ozon ist.“ (OZON a14)

Insgesamt sieht es so aus, dass das wissenschaftssprachliche Bildfeld ‚Sehen = Erkennen‘ umfangreicher und ausdifferenzierter ist als das gemeinsprachliche, mit einer Reihe eigener idiomatischer Ausdrucksweisen (Fügungen). Die Übertragung von der visuellen Wahrnehmung auf das Denken und Erkennen hat in der Bildungs- und Wissenschaftssprache offenbar einen relativ systematischen Charakter. Jenseits wissenschaftstheoretischer Problematisierungen, ob überhaupt Wahrheit, Objektivität, erreichbare Ziele von Wissenschaft sind, ist die Sprache der Wissenschaft auf dieses Ziel ausgerichtet. Mit Hilfe der visuellen Metaphorik können wichtige Aspekte wissenschaftlicher Tätigkeit, Kommunikation inklusive, thematisiert werden (vgl. Tab.3). Zusätzlich kann durch *als*-Komplemente zwischen erfolgreichem wissenschaftlichem Handeln und partiellem Erfolg differenziert werden: Wenn ein Gegenstand *als X betrachtet* wird, dann ist deutlich, dass die Erkenntnis damit noch nicht abgeschlossen ist.

Aspekt von Wissenschaft	Verblexeme	Fügungen
Erkenntnistätigkeit bzw. -vorgang	sehen sichten betrachten	F nimmt eine Sichtung von G vor die Betrachtung von G zeigt X F hat G im Blick
positives Resultat, Zielerreichung	sehen einsehen einleuchten klären, aufklären erklären durchschauen widerspiegeln übersehen (+) überblicken	F sieht X an / bei G; aus der Sicht von F F sieht T ein; F kommt zu der Einsicht Die Argumentation von F leuchtet ein Das Problem X wurde von F (auf-)geklärt Das Faktum erklärt, warum ... Die T hat das Problem X durchschaut T spiegelt Eigenschaften von G wider F gibt eine Übersicht über Ergebnisse von T Die T überblickt alle Aspekte von G
negatives Resultat, Zielverfehlung	übersehen (-) hinwegsehen verdecken	F hat bei G X übersehen F sieht über X hinweg Die Einsicht in X hat Y verdeckt G hat scheinbar die Eigenschaft X
positive Evaluation von wissensch. Aussagen		T ist klar, evident, durchsichtig G ist ersichtlich / offensichtlich der Fall eine Tatsache ist unübersehbar
vorläufige oder partielle	sehen in	F sieht in G ein Exemplar von X

<sup>11</sup> Zur Bedeutung von *meinen/Meinung* vgl. das Stichwort im Wörterbuch Hermann Paul. Die Verhaftung im Außerwissenschaftlichen gilt trotz der Existenz des Begriffs *Lehrmeinung*, der in bestimmten Fächern (besonders Geschichte, Theologie, vgl. die DWDS-Datenbank) vorkommt, aber m.E. nicht zur AWS zählt.

Erkenntnis	ansehen als betrachten als  Licht werfen auf scheinen	F sieht G als ein Exemplar von X an In der Betrachtungsweise von T ist G ein X nach der Anschauung von F Die Ergebnisse werfen Licht auf die Frage X G scheint die Eigenschaft X zu haben
Kommunikation über Erkenntnisse	beleuchten erklären	In seinem Beitrag beleuchtet F den G F kann die Frage mit X erklären F rückt G ins Blickfeld

Tab. 3: Bildfeld ‚Sehen = Erkennen‘ in der AWS

Die Beispielliste soll keine Vollständigkeit suggerieren, aber die Ausdifferenzierung des Bildfeldes wird doch deutlich. Wer viele wissenschaftliche Texte gelesen hat, weiß auch um die Intensität der Nutzung dieses Vokabulars. Für den angemessenen Gebrauch und das Verstehen einzelner Bildfeldlexeme sind Besonderheiten relevant, die verwirrend sein können:

Einige der Verben können je nach Kontext auch konkret verstanden werden, z.B. kann *sehen* auch visuell sein (Beispiel: In einer Abbildung oder Tabelle sieht der Leser etwas). Andere, wie die Verben *beleuchten* und *durchschauen*, kommen wissenschaftssprachlich aber nur in ihrer übertragenen Bedeutung vor.

Als schwierig erscheint das Verb *übersehen*, denn entweder ist es als vollständiges Wissen über ein Gebiet zu interpretieren oder aber als Nicht-Sehen, als Irrtum oder Fehler. Das Substantiv *Übersicht* hat diese Polysemie nicht, dafür aber eine andere: Gemeint ist entweder eine positive Qualität des Wissens, im Sinne von gebietsbezogener Vollständigkeit, oder aber eine geordnete, erläuternde Darstellung solchen Wissens.

Die Wortfamilie von *scheinen* hat die Aufgabe übernommen, wirkliche von vermeintlicher Objektivität zu trennen. Bei den Adjektivadverbien *anscheinend* und *scheinbar* haben nicht nur Sprachlerner, sondern auch viele Deutsche nur ungenaue Vorstellungen von der Bedeutungsunterscheidung, Verwechslungen kommen regelmäßig vor. Während das erstere die Wahrheit der Aussage als möglich oder sogar *wahrscheinlich* unterstellt, geht *scheinbar* von der Unwahrheit der Aussage aus, der nur eine gewisse Bestätigung durch äußere Momente zugestanden wird.

Bestimmte Verben bekommen in diesem Bildfeld eine emphatische Deutung, besonders in einer präfigierten Variante. Das Verb *sehen* wird im Allgemeinen nicht durativ, sondern resultativ verstanden, und es wird durch die intensivierte Ableitung *ersehen* ergänzt (siehe B4). Das ebenfalls resultative *zeigen* kann durch die intensivierte Ableitung *aufzeigen* quasi verstärkt werden.<sup>12</sup>

B4 „...woraus die große, für Europa geradezu weltgeschichtliche Bedeutung der Urnenfelderkultur bzw. der Illyrier zu ersehen ist.“ (Beleg aus der Geschichtswissenschaft, DWDS)

Alle vier Verben sind eng mit der Geltung von Tatbeständen und mit dem Erfolg wissenschaftlicher Tätigkeit verknüpft.

<sup>12</sup> Mit diesen beiden Verben hat sich Meyer (1997) in seiner Monographie „Coming to know“ wegen ihrer Relevanz für die englische Wissenschaftssprache genauer befasst.

### 3.1.2. Substantive

Eine mindestens ebenso große Häufigkeit und Bedeutung wie die Verben haben die Substantive des Bildfeldes, von denen die meisten durch Ableitungen und Komposita innerhalb der AWS expandiert haben:

Basislexem	Komposita, Ableitungen
Blick	Blickfeld, Blickwinkel, Ausblick, Hinblick, Überblick, Rückblick
Betrachtung	Betrachtungsweise, Betrachtungsansatz, Betrachtungsrahmen
Sicht	Ansicht, Einsicht, Rücksicht, Berücksichtigung, Sichtbarkeit, Sichtweise, Gesichtspunkt, Übersicht, Sichtwinkel
Licht	Belichtung, Beleuchtung

Tab. 4: Substantive im Bereich ‚Sehen = Erkennen‘

Es würde sich lohnen, eigens für diese Substantive Kollokationen mit Verben in wissenschaftstypischen Verwendungen zu besprechen. Als Beispiel für eine Fügung kann man anführen:

B5 einen G ins Licht der Aufmerksamkeit von jemandem stellen (MACH)

Eine solche Untersuchung kann hier jedoch nicht geschehen.

### 3.2. Bildfeld: ‚Räumlicher Umgang mit dem Gegenstand = Erkennen‘

Der Hinweis auf die sprachhistorische Basis der Übertragung aus der räumlich-konkreten, handlungsbezogenen Orientierung in die Bereiche des Denkens, Schließens und Erschließens, Verstehens und Erklärens ist hier noch einmal kurz aufzugreifen. Für die räumliche Metaphorik ist es plausibel, dass sie auf die vorwissenschaftliche Untersuchung der Welt zurückgeht. Diese geschieht mit den Mitteln der Sinnlichkeit, Raumorientierung und Tastsinn spielen eine große Rolle (vgl. Gebauer 1999). Elementare Leistungen der Annäherung an den Gegenstand, des Verortens, des Ordners und Klassifizierens werden vom physisch-praktischen Handeln her verstanden.<sup>13</sup> Das aus diesem Bereich übertragene Sprachmaterial wurde und wird auch von heutigen Sprechern offenbar als plastisch und in gewisser Weise anschaulich empfunden. Diese Aufgabe von Metaphern hatte bereits die Rhetorik entdeckt.<sup>14</sup>

Betrachtet man die räumliche Metaphorik in der AWS unter quantitativem Aspekt, ergibt sich im Vergleich mit dem eben besprochenen Bildfeld ‚Sehen = Erkennen‘ eine noch größere Zahl von beteiligten Lexemen und Fügungen. Ausgangspunkte für diverse Ableitungen und Fügungen sind einfache und grundlegende Verben:

<sup>13</sup> Gebauer (1999) stellt dar, dass Bewegungen in einer „sozialen Welt eingefügt“, kodifiziert, regelhaft gedeutet und darüber z.T. zu „Haltungen“ verfestigt werden.

<sup>14</sup> Laut Quintilian dienen sie dazu, „die Dinge deutlich zu bezeichnen und vor Augen [sub oculos] zu stellen“ (Kohl 2007: 65).

decken, fassen, folgen, fügen, führen, gehen, greifen, halten, heben, legen, leiten, setzen, stehen, stellen, stoßen, stützen, tragen, treffen, treten, treiben, weisen, wenden

Diese Verben selbst gehören zunächst einmal nicht zur AWS, wohl aber einige ihrer Präfixbildungen und abgeleitete Substantive. Diese Wortbildungsprodukte sorgen häufig für die Spezifizierung und dynamische Zuspitzung der Verbbedeutung. Bei der Sprachvermittlung sollte diese Eigenschaft des Deutschen unbedingt deutlich gemacht werden. Beispiele für solche Verben:

aufdecken, herangehen, sich befassen mit, verfolgen, anfügen, einbegreifen, hervorheben, unterstellen, abgrenzen, heranziehen, aufweisen, sich zuwenden

Auch Verben, die zwar Partikelverben sind, aber kein Basisverb mit konkreter Bedeutung haben, sind zu beobachten, nämlich *einengen*, *vertiefen*. Viel mehr als bei der visuellen Metaphorik wird bei diesem Bildfeld auch die diskursive und textuelle Wissenschaftskommunikation abgedeckt. Von daher tritt ein recht großer Teil dieser Lexeme in der Textkommentierung auf (vgl. Fandrych/Graefen 2002. Fandrych 2004), also in metakommunikativen Rede- und Textpassagen. Um nur einige zu nennen:

abhandeln, abfassen, zusammenfassen, einfügen, anfügen, hinzufügen, anführen, aufführen, ausführen, einführen, herausgreifen, vorausgreifen,...

Sie beschreiben Operationen eines Redners oder Autors mit (der Verbalisierung von) wissenschaftlichen Gehalten. Solche Tätigkeiten stehen häufig im Zusammenhang entweder einer Selbstdarstellung des Wissenschaftlers oder aber eines kritischen Referats der Tätigkeit und Ergebnisse anderer.

Viele der schon angesprochenen Verbpartikeln bringen ein zusätzliches Bedeutungsmoment von Raumpräsenz und Bewegung im Raum in die Verbbedeutung hinein. Das sind einmal die Präpositionen wie *auf*, dann einige Adverbien, etwa *zurück*, vor allem die mit den richtungsdeiktischen Partikeln *hin* und *her* zusammengesetzten (*herausarbeiten*, *hinzufügen* etc.). Daraus ergibt sich eine wichtige Charakteristik der deutschen Sprache, die für große Differenzen im wissenschaftssprachlichen Wortschatz sorgt, besonders gegenüber der englischen Sprache, die keine vergleichbaren Differenzierungsmöglichkeiten im Verbwortschatz bietet.

### 3.2.1. Gedankliches und kommunikatives Handeln (dynamisch)

Fandrych (2004: 27) fand für das Deutsche auf Korpusbasis eine Gruppe von deutschen Verben mit den Merkmalen „hohe Handlungsinvolverung, Zielgerichtetheit und Dynamik“. Das trifft zum einen für die oben schon angeführten Verben der Textkommentierung zu. Es gilt ebenso für die Verben (entsprechend für die zugehörigen Substantive), die für die Thematisierung von Erkenntnisoperationen im engeren, mentalen Sinne zur Verfügung stehen:

auffassen (als), bedenken, überdenken, begreifen, herausfinden, folgern, schlussfolgern, überlegen, verstehen, sich vorstellen, zugrunde legen

Die Verben dieser Gruppe sind gemeinsprachlich gut bekannt. Sie haben aber in der AWS z.T. spezielle Konstruktionsweisen. Im DaF-Zusammenhang gut erfasst ist die Fügung: *unter einem Begriff G verstehen*; weniger bekannt ist *begreifen* in der Fügung: *G von X her begreifen*.

B6 „Somit wäre also seine Psychologie tatsächlich von der Dialektik her zu begreifen.“ (PERS)

Nicht alle Verben des Bildfeldes lassen sich so klar zuordnen, viele sind bezüglich der Unterscheidung mental/kommunikativ ambivalent. Ein solches Verhalten ist von dem Verb *feststellen* schon aus der Gemeinsprache bekannt: Es kann sowohl ein bewusstes Registrieren (mental) wie auch eine kommunikative Handlung ausdrücken. Ähnliches ist in der AWS bei anderen Verben der Fall: Sie passen sich in einen Kontext ein und werden dem entsprechend manchmal als mentaler Vorgang, manchmal als textbezogen verstanden. An zwei Verbbeispielen sei das gezeigt:

- B7 auffassen:           a) Ein Messergebnis wird von F als Bestätigung aufgefasst  
                              b) Die Studie fasst den Ansatz als nützlichen Beitrag auf
- B8 aufgreifen:           a) F greift in seiner Forschung einen B auf  
                              b) Im zweiten Kapitel greift der Autor ein Thema auf

Einige Lexeme des Bildfeldes schaffen Übergänge zum Bildfeld ‚Sehen = Erkennen‘. Das gilt besonders für die Wortfamilien *darstellen/Darstellung* und *(sich) vorstellen/Vorstellung*, denn das Basisverb *stellen* entstammt dem Bereich des konkreten Handelns; die Ableitungen mit *dar-* und *vor-* werden aber als ein Vor-Augen-Stellen verstanden.<sup>15</sup> Zwischen einem äußeren Zeigen und dem vergleichbaren mentalen Prozess besteht keine scharfe Trennung. In beiden Bedeutungen haben die Lexeme einen festen Platz in der AWS. Das *Vorstellen* hat sogar noch eine weitere wissenschaftstypische Deutung, und zwar sowohl für visuelle als auch sprachliche Darstellungen. In Beispiel B9 aus einem WiTKoM-Text führt ein Chemiker in seiner Einleitung aus, welche wissenschaftliche Neuigkeit er der Fachwelt vorstellen will. Man kann also sagen, dass hier ein wissenschaftlicher Sprechakt mit einem performativen Verb durchgeführt wird.

B9 „Es wird erstmals eine umfassende mechanistische Beschreibung vorgestellt: Drei Reaktionsklassen setzen...“ (CYCL)

### 3.2.2. Räumliche Metaphorik zweiter Stufe: stativ

Um kurz auf die didaktische Fragestellung zurückzukommen: Bis hierher kann man noch annehmen, dass die genannten Verben und Substantive als einzelne Lexeme gelernt werden müssen, dabei werden sie manchmal als verdeckte metaphorische Übertragungen durchschaut. Eine zusätzliche Komplikation kommt nun dadurch noch hinein, dass z.T. aufbauend auf der Handlungsbeschreibung auch noch eine gegenstandsbezogene Metaphernnutzung entstanden ist. Diese Verben können also nur mit nicht-agentivischen Subjekten auftreten. Zum Beispiel sind die Verben *stehen* und *stellen* zunächst einmal Handlungsverben, durch andere Konstruktionsweisen lassen sich aber auf nicht agentivische Subjekte anwenden. Das erste und einfachste Mittel, Handlungsbenennungen derart umzuwidmen, sind Reflexivbildungen, das zweite *lassen-*Konstruktionen:

---

<sup>15</sup> In der Form analog gebildet, aber nur kommunikativ verwendbar sind: *darlegen/Darlegung*.



B10 eine Frage stellt sich  
X unterscheidet sich von Y  
Der Gedanke legt sich nahe

B11 G1 lässt sich von G2 unterscheiden

Zu manchem Handlungsverb, wie *stehen*, *weisen* oder *werfen*, gibt es aber auch AWS-typische Präfixbildungen, die keine Handlungsverben sind. Einige Beispiele sind *aufweisen*, *ausstehen* und *aufwerfen*:

B12 G weist eine Eigenschaft auf  
Eine wissenschaftliche Leistung steht aus  
Das Ergebnis wirft Zweifel auf

Auch diese grammatisch-semantische Variabilität sorgt dafür, dass die Schreibarbeit mit der fremden Wissenschaftssprache Deutsch viele Unsicherheiten bei der Ausdrucks- und Subjektwahl mit sich bringt.

### 3.2.3. Forschung als Annäherung an den bzw. Weg zum Gegenstand

Eine andere Weiterentwicklung des Bildfeldes sind diejenigen Metaphern, die über die elementare räumliche Verortung hinaus das Verhältnis zwischen Forscher und Gegenstand mit räumlichen Darstellungsmitteln beschreiben. Eine sehr wichtige Gruppe verwendet das Bild der räumlichen Nähe oder die Herstellung von räumlicher Nähe als Metapher. Tab. 5 präsentiert den Versuch einer Ordnung mit einigen Lexemen und Fügungen als Beispielen:

Forschen = räumliche Nähe herstellen	herangehen an, ein Thema angehen, einer T nahe stehen, sich nähern, einen F in die Nähe von T rücken F zieht einen B heran ein Modell findet Eingang in ein Fach F sucht einen Zugang zu G
Forschen = Zugriff	aufgreifen, zurückgreifen, Zugriff, Rückgriff fassen, erfassen, Erfassung reichen, Reichweite
Forschen = Zuwendung	sich zu-/abwenden, die Zuwendung zu sich hinwenden, die Hinwendung zu ein B hat eine Ausrichtung Richtung, Denkrichtung
Forschen = auf einer Basis aufbauen	F geht von einer Tatsache aus T hat eine Grundlage hinter T steht ein Grundgedanke
Forschen = einen Weg wählen	F findet den Weg zu T F hat X als Ausgangspunkt T verlässt eingefahrene Pfade F verändert den Kurs des Forschens
Klassifizieren = Fixierung im Raum	abgrenzen, eingrenzen, ein B wird eingeengt Die Geltung von T wird beschränkt F erweitert die Kategorie
Argumentieren = räumliches Agieren	sich richten gegen, sich wenden gegen, eine Position einnehmen, einen Standpunkt vertreten. <sup>16</sup>

Tab.5: Räumliche Metaphorik

### 3.2.4. Substantive

Auch bei diesem zweiten Bildfeld ist eine Fülle von Substantiven typisch für die AWS. Einige Beispiele mit Expansion per Wortbildung<sup>17</sup> seien hier vorgestellt:

<sup>16</sup> Die Rolle der Verben *verstehen* und *vertreten* führt man auf die gerichtliche Praxis des Mittelalters zurück, die erforderte, dass man seine Sache im Stehen zu vertreten hatte (Schlosser 2003: 131).

<sup>17</sup> Von der Rolle der zugrunde liegenden Verben ist hier abgesehen, wenn sie auch teilweise formal erkennbar ist.

Basislexeme	Ableitungen, Komposita
Zug, Ziehung	Bezug, Einbezug, Einbeziehung, Bezugsetzung, Bezugsgröße, Heranziehung
Wende, Wendung	Abwendung, Anwendung, Zuwendung, Hinwendung, Rückwendung, Notwendigkeit; Einwand, Aufwand
Setzung (Satz)	Voraussetzung, Gleichsetzung, Entgegensetzung, Ansatz, Ansatzpunkt, Gegensatz, Aufsatz, Einsatz
Rahmen	Betrachtungsrahmen, Rahmenkonzeption, Rahmenbedingungen
Schluss	Rückschluss, Schlussfolgerung, Schlussweise, Trugschluss
Nähe	Näherung, Annäherung, Nahelegung

Tab.6: Substantive im Bildfeld ‚räumliches Handeln = Erkennen‘

Die Expansionsmöglichkeiten ergeben sich aus Innovationen, die erfolgreich sind. Je nach Stilgefühl des Autors werden manchmal Raummetaphern ‚ausgebaut‘, so wie bei Gipper (1987: 176):

B14 „So **schließt sich der Kreis** unserer Überlegungen, in deren **Mittelpunkt** das sprachliche Weltbild stand...“

Ein weiteres Beispiel für eine Expansion sehe ich in dem Ausdruck *Nische*, der laut „Deutsches Wörterbuch“ (Paul WB 1992) erst seit dem 20. Jahrhundert in übertragener Bedeutung verwendet wird und daher wohl erst neuerdings in die AWS gekommen ist, neben *Randposition*. Mit beiden lässt sich innerwissenschaftliche Einflusslosigkeit ausdrücken, in Absetzung von Fügungen des Typs:

B13 Fragestellungen haben **einen festen Platz** erhalten (IFK, S. 521)

### 3.2.5. Topologie der Texte

Neben den Metaphern, die den Umgang mit dem wissenschaftlichen Gegenstand oder dessen Darstellung in den Augen des Forschers thematisieren, und auf der Grundlage der zuvor kurz angesprochenen Textkommentierung hat sich die topologische Sicht auf den Text in der AWS etablieren können. In den 80er Jahren registrierte dies Walter von Hahn in seiner Monographie „Fachkommunikation“. Er sprach von einer „topologische(n) Metaphorik“ (1983: 121), die mit „konzeptuellen Relationen zwischen Textelementen“ arbeitet, wofür er Ausdrücke wie *Wirkung*, *Grund*, *Gegensatz* etc. anführt.<sup>18</sup> Er und andere machten auch auf die Adverbien des Typs *einerseits – andererseits* im Handlungszusammenhang Argumentieren aufmerksam, ebenso *Hintergrund*, *Raum*, *gebunden an*, etc. (a.a.O.: 126). Tatsächlich gibt es vielfältige Belege für ein räumliches Wissensmodell: Die Verortung – oder besser: die dynamische Vorstellung – von mentalem Handeln in einem gedachten Raum ermöglicht es, auf dessen ‚Seiten‘ Inhalte oder Aspekte ‚unterzubringen‘, um sie z.B. vergleichen und entgegensetzen zu können. Gestützt wird dies durch alte Schreib- und Lesegehnheiten wie die, dass im Text und in einer Tabelle eine vertikale Anordnung hierarchisch

<sup>18</sup> Besonders erwähnt er „Textanordnungsstrategien“ (S. 122 f.), das sind bestimmte sprachliche Ausdrücke, mit denen Leser über Charakter und Aufbau des Fachtextes informiert werden; ich würde dabei von „Textorganisation“ sprechen.

gedeutet wird. Dem entsprechend kann dann z.B. von *höherrangigen Zielen* gesprochen werden. Eine Staffelnung von *Vorder-* und *Hintergrund*, *Oberfläche* und *Tiefe* oder auch *Ebenen* bietet weitere sprachliche Differenzierungsmöglichkeiten. Die Funktionale Pragmatik trägt solchen komplexen Wissensstrukturen mit den Kategorien *Vorstellungsraum* und *Textraum* Rechnung; in beiden ist – analog zum physikalischen Raum der Sprechsituation – ein Zeigen und Verweisen möglich.<sup>19</sup>

#### 4. KONTRASTIVE FORSCHUNG: DESIDERATE

Die bisherigen Abschnitte über räumliche Metaphorik haben gezeigt: Durch solche Lexeme und Fügungen findet eine Art Projektion von Tätigkeits- und Sachverhaltsbeschreibungen und Begriffsinhalten auf eine gedachte Räumlichkeit statt. Das ermöglicht eine bildhafte Vorstellung der fraglichen theoretischen Verhältnisse. Ich vermute, dass dem Bildfeld im Deutschen auch heute noch eine gewisse Produktivität zuzusprechen ist. Einmal etablierte metaphorische Redeweisen sind nun einmal nicht nur sprachhistorische Fakten. Sie wirken motivierend und inspirierend auf die Sprecher, besonders dann, wenn sie zu einem größeren Bildfeld gehören. Beckmann und Drewer (2003) wenden sich in ihren Monographien über Metaphern (Beckmann 1997: 192) gegen die allzu simple Einteilung in ‚lebende‘ und ‚tote‘ Metaphern, die der tatsächlichen Dynamik nicht gerecht wird. Bezieht man den literarischen Musterfall der einmaligen Metapher und den rhetorischen Topos ebenso ein wie die bisher behandelten Metaphern, ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen Kreativität, Habitualisierung und Konventionalisierung bis hin zu einer Einbindung in das sprachliche System (a.a.O.).<sup>20</sup>

Diese Zusammenhänge mit empirischen Mitteln zu beschreiben, ist nicht einfach, es setzt Vertrautheit mit der AWS voraus.

Im Rahmen einer Didaktik der Wissenschaftskommunikation sollte kontrastive Forschung stattfinden, die sich mit der AWS (zunächst) in den europäischen Sprachen befasst. Ein solcher Sprachvergleich ist nicht nur ein interessantes Nebenprodukt einer sowieso stattfindenden grenzüberschreitenden Kooperation in vielen wissenschaftlichen Angelegenheiten. Er ist darüber hinaus eine wesentliche Bedingung für eine gezielte und tatsächlich hilfreiche Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, auch für die Vorbereitung von Auslandsstudiensemestern und -besuchen. Diese doppelte, theoretische und sprachpraktische Bedeutung rechtfertigt eine Intensivierung und ebenso eine extensive Ausdehnung der sprachkontrastiven Forschung im Bereich der Wissenschaftssprachen (vgl. auch Ehlich 2006b).

Hier sollen nur einige Anregungen für Fragen in dieser Richtung festgehalten werden:

- Ist es in allen europäischen Sprachen so, dass eine Gleichsetzung von Sehen und Erkennen stattgefunden hat und zu einem Bildfeld in der Wissenschaftssprache ausgebaut wurde? In welchem Umfang hat das stattgefunden?
- Ist es in allen Sprachen so, dass räumliches Handeln als Modell für den erkennenden Umgang mit der Welt gilt und das entsprechende Vokabular in die AWS eingeflossen ist? In welchem Umfang?

---

<sup>19</sup> Vgl. Redder (2000) Darauf hat auch Fandrych (2006: 45) hingewiesen. Er erläutert: „Wissensinhalte werden als räumlich oder temporal angeordnet konzeptualisiert; mentale Handlungen in diesem Wissensraum lassen sich als Bewegungen und physische Handlungen in diesem Raum versprachlichen.“

<sup>20</sup> Fortschreitende Konventionalisierung ist erkennbar am Wegfall verständnisichernder Sprechhandlungen, Wegfall von Anführungszeichen und Verwendung einer Metapher für Erläuterungen anderer Begriffe (Beckmann 1997: 172).

- Zwischen welchen Sprachen gibt es direkt übersetzbare metaphorische oder idiomatische Ausdrucksweisen?
- Wie weit unterscheiden sich die Sprachen hinsichtlich der Merkmale Dynamik und Handlungsbetonung, die im Deutschen sehr ausgeprägt sind?
- Sind solche Bildfelder nach wie vor produktiv oder enthalten sie nur ‚altes‘ Sprachmaterial?

## 5. DIDAKTISCHE KONSEQUENZEN

Fandrych (2004) hat für die englische Sprache deutliche Unterschiede zur deutschen AWS festgestellt. Ähnlichkeiten bestehen in der Gleichsetzung von optischer Wahrnehmung und Erkennen (so ist z.B. bei *zeigen* = *to show* eine direkte Übersetzung möglich), nicht aber für den Bereich der räumlichen Konzeptualisierungen.

Heller (2006) hat an „Stichproben“ aus Hausarbeiten von italienischen Studierenden gezeigt, wie schwierig die Übersetzung von der einen in die andere Wissenschaftssprache ist, gerade im Bereich der AWS. Trotz z.T. vergleichbarer Bildfelder scheinen auch die Differenzen von deutschen und italienischen Ausdrücken und Fügungen recht groß zu sein (a.a.O.: 74). Heller erneuert aus ihren Lehrerfahrungen heraus die Warnung vor der Benutzung von Wörterbüchern, die meist keine oder zu wenig Rücksicht auf die Wissenschaftssprache nehmen und daher leicht in die Irre führen bzw. zu **Xenismen** verleiten (a.a.O.: 82).

Wenn es um Metaphorik in der AWS geht, stellt sich die didaktische Grundsatzfrage, ob man überhaupt im Sprachunterricht mit der Bewusstmachung und Kennzeichnung von Metaphern arbeiten sollte. Sollte man sie nicht besser in ihrem ‚Versteck‘ belassen und wie andere Lexeme behandeln? Verben wie *begreifen* sind ja schließlich nicht schwieriger zu erlernen als andere Verben.

Das Problem liegt aber in der besonderen, nicht aus der Gemeinsprache abgeleiteten **Idiomatizität** der AWS. Deren Zusammensetzung ist nicht zufällig und ‚chaotisch‘, sondern der Ausbau und die Kombinatorik haben eine mehr oder weniger klare Systematik. Wie oben gezeigt, spielt Analogiebildung eine Rolle, auch Erweiterung durch die Nutzung morphologischer Verwandtschaften.<sup>21</sup> Die semantischen Potenziale vor allem der Verben werden leichter plausibel, wenn ihr metaphorischer Charakter einbezogen wird. Die Aufklärung über metaphorische Gehalte kann deshalb beim Umgang mit der fremden Wissenschaftssprache weiterhelfen und hat es in vielen Fällen auch schon getan. Nur wer viel über Sprache(n) weiß, entwickelt auch gute Intuitionen.

Viele methodische Instrumente des Unterrichts mit Fortgeschrittenen versagen bei diesem Thema allerdings. Umformungsübungen sind z.B. nur begrenzt geeignet, etwa um Synonyme und Fügungen einzuüben. Vorgeordnet und wichtiger ist es, die bei studentischen Sprachlernern meist vorhandene Bereitschaft zur Sprachreflexion anzusprechen zu nutzen. Die Demonstration der Unübersetzbarkeit von Fügungen in die eigene Muttersprache und umgekehrt überrascht zunächst und schafft Problembewusstsein und Sensibilität für die kontrastive Perspektive. Es ist dann möglich, mit Hilfe von Textbeispielen allmählich ein lexikalisches Repertoire aufzubauen, das dann in der eigenen Schreib- und Redepraxis auch bewusst eingesetzt werden kann.

---

<sup>21</sup> Nach Fandrych „scheinen sich, entsprechend der Zwecksetzung und dem in unseren Kulturen erarbeiteten Methodenrepertoire der Wissenschaft, auf sprachlicher Ebene eigene Antonymie- und Synonymie-Beziehungen entwickelt zu haben, die auf gemeinsprachlicher Ebene so nicht gelten“ (2006: 58).

## LITERATUR

- Beckmann, Susanne (2001): Die Grammatik der Metapher. Eine gebrauchstheoretische Untersuchung des metaphorischen Sprechens. Tübingen.
- Drewer, Petra (2003): Die kognitive Metapher als Werkzeug des Denkens. Zur Rolle der Analogie bei der Gewinnung und Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Tübingen.
- Ehlich, Konrad (1985): Wissenschaftliche Kommunikation – eine Herausforderung an die Sprachentwicklung. In: UNI-Report 2/1985, S. 24-27.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 19, S. 13-42.
- Ehlich, Konrad (1995): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache. Sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz L.; Weinrich, H. (Hrg.) Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, S. 325-352.
- Ehlich, Konrad (2002): „Stil“-Übung. In: Keim, Inken/Schütte, Wilfried (Hrg.) Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für W. Kallmeyer. Tübingen, S. 27-45.
- Ehlich, Konrad (2006a): Rhetorik und Dialektik der Aufklärung. Erfahrungswiederholung und Wiederholungserfahrung. In: Feilke, Helmuth et al. (Hg.) Was heißt linguistische Aufklärung? Heidelberg, S. 21-37.
- Ehlich, Konrad (2006b): Mehrsprachigkeit in der Wissenschaftskommunikation – Illusion oder Notwendigkeit? In: Ehlich, Konrad; Heller, Dorothee (Hg.) Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Frankfurt a.M., S. 17-38.
- Fandrych, Christian (2004): Räume und Wege der Wissenschaft. Einige zentrale Konzeptualisierungen von wissenschaftlichem Schreiben im Deutschen und Englischen. In: Fix, Ulla; Schröder, Marianne; Wellmann, Hans (Hg.) Zwischen Lexikon und Text. Lexikalische, stilistische und textlinguistische Aspekte. Stuttgart, S. 20-33.
- Fandrych, Christian (2006): Bildhaftigkeit und Formelhaftigkeit in der allgemeinen Wissenschaftssprache als Herausforderung für Deutsche als Fremdsprache. In: Ehlich, Konrad; Heller, Dorothee (Hg.) Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Frankfurt a.M., S. 39-62.
- Fandrych, Christian; Graefen, Gabriele (2002): Text commenting devices in German and English academic articles. In: Multilingua 21/2002, S. 17-43.
- Feilke, Helmut (1998): Idiomaticische Prägung. In: Barz, Irmhild; Öhlschläger, Günther (Hgg.) Zwischen Grammatik und Lexikon. Tübingen, S. 69-80.
- Fritz, Gerd (2006) Historische Semantik. Stuttgart.

- Gebauer, Gunter (1999): Die Sprachmäßigkeit des Körpers. In: Wiegand, Herbert E. (Hg.) Sprache und Sprachen in den Wissenschaften. Geschichte und Gegenwart. Festschrift Walter de Gruyter. Berlin.
- Gessinger, Joachim (1992): Metaphern in der Wissenschaftssprache. In: Bungarten, Theo (Hg.) Beiträge zur Fachsprachenforschung. Sprache in Wissenschaft und Technik, Wirtschaft und Rechnungswesen. Tostedt, S. 29-56.
- Graefen, Gabriele (1997): Wissenschaftssprache – ein Thema für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht? In: Materialien Deutsch als Fremdsprache H. 43 (Fach- und Sachunterricht etc.). Regensburg, S. 31-44.
- Graefen, Gabriele (2004): „Aufbau idiomatischer Kenntnisse in der Wissenschaftssprache“. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, 73, S. 293-309.
- Hahn, Walther von (1983): Fachkommunikation: Entwicklung, linguistische Konzepte, betriebliche Beispiele. Berlin, New York.
- Heller, Dorothee (2006): «L' autore traccia un quadro... ». Beobachtungen zur Versprachlichung wissenschaftlichen Handelns im Deutschen und Italienischen. In: Ders./ Heller, Dorothee (Hg.) Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Frankfurt a.M., S. 63-84.
- Herbig, Albert F. (1992): Argumentieren. Zur Theorie und Didaktik argumentativen Handelns. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 18, S. 329-341.
- Ickler, Theodor (1997): Die Disziplinierung der Sprache. Fachsprachen in unserer Zeit. Tübingen.
- Kohl, Katrin (2007): Metapher. Stuttgart.
- Kretzenbacher, Heinz L. (1996): Quid est veritas? Prolegomena zu einer konstruktivistischen Theorie der Metaphorik in der Wissenschaftssprache. In: Müller, Klaus (Hg.) Konstruktivismus: Lehren – Lernen – ästhetische Prozesse. Neuwied etc., S. 209-219.
- Lakoff, George / Johnson, Mark (2007<sup>5</sup>): Leben in Metaphern. Heidelberg: Auer. Engl. Fassung (1980) Metaphors we live by.
- Lutzeier, Peter Rolf (Hg.) (1993): Studien zur Wortfeldtheorie. Tübingen.
- Meyer, Paul Georg (1997): Coming to know. Studies in the lexical semantics and pragmatics of academic English. Tübingen.
- Menzel, Wolfgang W. (1996): Vernakuläre Wissenschaft. Tübingen.
- Nothdurft, Werner (2004): «Wahrnehmung» als Denkmuster für Verstehen in der Sprachtheorie. In: Ehlich, Konrad / Meng, Katarina (Hgg.) Die Aktualität des Verdrängten. Studien zur Geschichte der Sprachwissenschaft im 20. Jh. Heidelberg: Synchron, 125-136
- Pielenz, Michael (1983): Argumentation und Metapher. Tübingen.

- Pörksen, Uwe(1991): Zur Metaphorik in der heutigen Biologie und Goethes Warnung vor der Sphärenvermischung. In: Freiburger Universitätsblätter Heft 113, Jg. 30, S. 103-113.
- Redder, Angelika (2000): Textdeixis. In: Brinker, K. et al. (Hrsg.) Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch. Bd. I. Berlin, S. 283-294.
- Sandig, Barbara (1996): Sprachliche Perspektivierung und perspektivierende Stile. In: Linguistik und Literaturwissenschaft Heft 102, S. 36-63.
- Schläfer, Michael (2002): Lexikologie und Lexikographie. Berlin.
- Schiewe, Jürgen (1996): Sprachenwechsel – Funktionswandel – Austausch der Denkstile. Tübingen.
- Schlosser, Dieter (2003): Wenn wir Wissen nur noch checken. Vom Wandel sprachlicher Bilder für intellektuelle Tätigkeiten. In: Der Sprachdienst 4/03, S. 129-137.
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Diss. Univ. Gießen.
- Trier, Jost (1934): Deutsche Bedeutungsforschung. In: Goetze, Alfred et al. (Hg.) Germanische Philologie. Ergebnisse und Aufgaben. Heiderberg, S. 173-200.
- Weinrich, Harald (1989): Formen der Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch der Akademie der Wissenschaften zu Berlin 1988. Berlin, New York, S. 119-158.

#### QUELLENBELEGE

- IFK = Schröder, Hartmut (1993) Interkulturelle Fachkommunikationsforschung. Aspekte kulturkontrastiver Untersuchungen schriftlicher Wirtschaftskommunikation. In: Bungarten, Theo (Hg.) Fachsprachentheorie Bd. 1, Tostedt, S. 517-550.
- DWDS: Digitales Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache (WdG), Netzadresse: [www.dwds.de](http://www.dwds.de).
- CYCL, MACH, PERS und andere Abkürzungen in Großbuchstaben: aus dem Korpus WITKoM.
- Gauger, Hans-Martin (1980) Wissenschaft als Stil. In: Merkur 34/1, S. 364-374.
- Gipper, Helmut (1978) Sprachliches Weltbild, wissenschaftliches Weltbild und ideologische Weltanschauung. In: Zimmermann, Jörg (Hg.) Sprache und Welterfahrung. München, S. 160-176.



## INTERTEXTUELLE PROZEDUREN. ANEIGNUNGSPROBLEME UND FÖRDERMÖGLICHKEITEN

*Torsten* STEINHOFF (*Gießen*)

Bei Luhmann (1998: 11) ist zu lesen, dass dort, „wo es wissenschaftlich zugeht, nur sehr wenig, was in einem Buch zu lesen ist, von dem Autor selbst [stammt].“ Dies ist eine überspitzte Formulierung für ein Wesensmerkmal der Wissenschaftskommunikation: die Intertextualität. Jeder wissenschaftliche Text knüpft an andere wissenschaftliche Texte an und führt so eine bereits laufende Diskussion fort. Bestimmte Teile wissenschaftlicher Texte sind für Forschungsbezüge mehr oder weniger „reserviert“ (Forschungsstand, Fußnoten, Literaturverzeichnis), darüber hinaus haben sich Textsorten etabliert, deren vorrangiger Zweck darin besteht, andere Fachtexte zusammenzustellen, zusammenzufassen oder zu bewerten (z. B. Bibliographie, Rezension, Peer Review, Handbuchartikel). Die Wissenschaftlichkeit eines Textes misst sich folglich immer auch daran, ob und inwiefern auf andere Texte Bezug genommen wird:

Man kann mit guten Gründen die Auffassung vertreten, daß eine ausdrückliche und sorgfältig dokumentierte Kenntnisnahme des Standes der Forschung zu den „*essentials*“ der wissenschaftlichen Tätigkeit zu rechnen ist. Keine Wissenschaft kann heute bei Null anfangen. Immer gibt es Vorgänger und Vorläufer, die „schon“ über ein Problem nachgedacht, es aber „noch nicht“ gelöst haben. Wenn also nach einheitsstiftenden Elementen der wissenschaftlichen Tätigkeit gesucht wird, so gehört sicher die ausdrückliche Situierung des eigenen Beitrags in den Gang der Forschung zu denjenigen Elementen, an denen man Wissenschaftlichkeit erkennen kann. (Weinrich 1995: 161)

Wissenschaftler mit langjähriger Schreiberfahrung wissen, wie sie in ihren Texten Bezüge zu anderen Texten herstellen können. Sie verfügen über ein breites und differenziertes Repertoire verschiedener Strategien. Studierende haben dagegen vielfach erhebliche Probleme in diesem Bereich. Einige dieser Probleme sowie Möglichkeiten zur Förderung der benötigten Kompetenzen stehen im Mittelpunkt dieses Beitrags. Die Ausführungen beschränken sich auf deutschsprachige wissenschaftliche Texte von Muttersprachlern. Die empirische Basis bildet ein Textkorpus mit 99 Zeitschriftenartikeln von Experten und 296 studentischen Seminararbeiten (vgl. Steinhoff 2007).

### 1. WISSENSCHAFTLICHE INTERTEXTUALITÄT

Der Intertextualitätsbegriff stammt von der bulgarischen Literaturtheoretikerin Julia Kristeva (1967). Kristevas poststrukturalistischem Konzept zufolge sind Texte grundsätzlich Intertexte, Mosaik aus Zitaten anderer Texte, hier geht es also um die ganz generellen „Text-Textwelt-Beziehungen“ (vgl. Fix 2000). Diesem radikalen Intertextualitätskonzept stehen eher moderate Konzepte gegenüber, nach denen Intertextualität mit dem Text nicht schon gegeben ist, sondern auf verschiedene Weise im Text Spuren hinterlässt. Dies betrifft zum einen „Text-Textmuster-

Beziehungen“ (z.B. Textsortenkonventionen), zum anderen betrifft es, und davon soll im Folgenden die Rede sein, konkrete „Text-Text-Beziehungen“ (ebd.), also Beziehungen zwischen Texten, die inhaltlicher Art sind, z.B. Zitate oder Paraphrasen.

Anders als in literarischen Texten, in denen häufig mit verdeckten Bezügen gearbeitet wird, werden in wissenschaftlichen Texten Übernahmen aus anderen Texten i.d.R. klar gekennzeichnet und ihrer Quelle zugeordnet. Die „wissenschaftliche“ Intertextualität ist eine „explicit intertextuality“ (Bazerman 1988: 325). Wissenschaftler verhalten sich, so betrachtet, ähnlich wie jene chilenischen Indianer, von denen Heringer (2006: 40) berichtet:

In den chilenischen Anden in 4000 m Höhe leben die Aymara-Indianer. Die Linguistin Eve Sweetser hat die Sprache des Volkes untersucht und dabei Interessantes herausgefunden: Bei den Aymara kann man nicht einfach etwas behaupten, man muss immer dazusagen, woher man das entsprechende Wissen hat. Mit bestimmten grammatischen Flexiven muss der Sprecher markieren, ob er es erzählt bekommen hat, gerüchteweise vernommen, nur gefolgert oder selbst gesehen hat. Sagt zum Beispiel jemand: „Die Amerikaner sind auf dem Mond gelandet“ und verwendet dabei nicht das Flexiv mit dem Wert „Kenntnis aus zweiter Hand“, wird er als Angeber angesehen und vielleicht gefoppt: „Ach, warst du dabei?“

Bei den Aymara-Indianern ist jemand, der die Quelle seines Wissens nicht kenntlich macht, ein Angeber, in der Welt der Wissenschaft ist er ein Plagiator, jemand, der sich des geistigen Eigentums anderer bemächtigt und seinen Lesern nicht die Möglichkeit gibt, die Quelle des dargestellten Wissens nachzuprüfen. Wer so verfährt, ist streng genommen kein Wissenschaftler. Für wissenschaftliche Texte gilt die Norm der *Falsifizierbarkeit* der Aussagen: «Wer seine Gedanken der Widerlegung nicht aussetzt, der spielt nicht mit in dem Spiel Wissenschaft» (Popper 1934/1984: 18). Jede wissenschaftliche Arbeit muss deshalb «jene Angaben enthalten, die es ermöglichen nachzuprüfen, ob ihre Hypothesen falsch oder richtig sind, sie muß also jene Angaben enthalten, die es ermöglichen, die Auseinandersetzung in der Forschung fortzuführen.» (Eco 2000: 44)

Forschungsbezüge haben verschiedene Funktionen. Sie dienen z.B. dazu, den fachlichen Kontext einer Arbeit transparent und nachvollziehbar zu machen, die Arbeit und ihren Autor in der Forschergemeinschaft zu positionieren und zu vernetzen, oder auch dazu, den Autor beim Formulieren zu entlasten (vgl. Jakobs 1999: 114). Ihre primäre Funktion allerdings besteht in der *Überzeugung des Lesers*: «The more firmly you can tie your claim to the accepted intertextual web, the more persuasive the claim appears. The more centrally the claim can be placed at a crucial juncture in the web, the greater significance it will have.» (Bazerman 1988: 325) Erst die Platzierung der eigenen Ergebnisse an einer „kritischen“ Stelle des existierenden Wissensnetzes sorgt dafür, dass der eigene Beitrag in der scientific community registriert und in seiner Relevanz und Originalität (an)erkannt werden kann. Assmann (1992: 287) spricht in diesem Zusammenhang von „Hypolepse“:

Der Wahrheit kann man [...] nur näher kommen – dies ist das Grundprinzip der Hypolepse –, wenn man sich von dem Wahn befreit, jemals von vorne anfangen zu können, erkennt, daß man immer schon in den laufenden Diskurs hineingeboren ist, sieht, wie diese Richtungen verlaufen, und lernt, sich bewußt, verstehend und kritisch auf das zu beziehen, was die Vorredner gesagt haben. Auch wissenschaftliche Revolutionen können auf diese hypoleptische Verortung des Neuen nicht verzichten. Es gehört zu den Rahmenbedingungen der Wissenschaft als organisierter Wahrheitssuche, daß die innovative Relevanz einer Aussage erst in der hypoleptischen Einbindung sichtbar wird.

Doch wie wird diese „Einbindung“ des eigenen in das fremde Wissen geleistet? Welche Strategien und Mittel, welche intertextuellen Prozeduren werden zu diesem Zweck gebraucht?

## 2. INTERTEXTUELLE PROZEDUREN

Wissenschaftler greifen in ihren Texten auf „wissenschaftliche Textprozeduren“ zurück, d.h. historisch gewachsene, sozial etablierte Routinen des wissenschaftssprachlichen Handelns (vgl. Steinhoff 2007). Wissenschaftliche Textprozeduren haben sich für verschiedenste Zwecke des fachlichen Darstellens herausgebildet, z.B. für die Verfasserreferenz, die konzessive Argumentation oder die Begriffsbildung. Anders als komplexe Schreibroutinen (Planen, Formulieren, Überarbeiten) manifestieren sich Textprozeduren stets in sprachlichen Zeichen. Sie zeigen sich auf der Textoberfläche in Form einzelner Wörter, Kollokationen und Konstruktionen. Intertextuelle Prozeduren gehören zu den wichtigsten wissenschaftlichen Textprozeduren. Es gibt ein sehr breites Spektrum solcher Prozeduren, und die Produzenten wissenschaftlicher Texte machen von ihnen überaus häufig Gebrauch. Um dieses Spektrum zu ordnen, bietet sich eine Unterscheidung zwischen „Zitierprozeduren“ und „Verweisprozeduren“ an.

Mit Zitierprozeduren werden in einen Text Teile fremder Texte integriert. Dies geschieht entweder wörtlich, sinngemäß oder mittels einer Mischform aus wörtlichem und sinngemäßigem Zitat. Wörtliche Zitate dienen z.B. der Formulierungsentlastung. Das Zitieren längerer Textpassagen entbindet den Verfasser von der Aufgabe, die entsprechenden Äußerungen um- bzw. neu zu formulieren. Eine weitere Funktion, die wörtliche Zitate besonders gut erfüllen, ist die exakte und sichere Wiedergabe von Originaläußerungen. Darüber hinaus ermöglichen sie es, den „O-Ton“ wiederzugeben, was einen ästhetischen Mehrwert haben kann. Sinngemäße Zitate erlauben es demgegenüber, die Originaläußerung an die jeweiligen Gegebenheiten anzupassen, also beispielsweise sehr stark zu komprimieren oder auch verständlicher zu machen. Wörtliche und sinngemäße Zitate werden in deutschsprachigen wissenschaftlichen Texten mit spezifischen sprachlichen Mitteln markiert, z.B. mit Hilfe der komplexen Redewiedergabe-Muster Nomen & Verb & Zitat oder Nomen & Präposition & Zitat. Die angeführten Beispiele lassen erkennen, dass diese Muster nicht nur der schlichten Wiedergabe von Textpassagen dienen, sondern dass die Äußerung des Originalsprechers stets mehr oder weniger stark *interpretiert* wird:

(Fußnote:) Auch **Buscha betont**: «Wenn die Grund-Folge-Relation weniger eng ist und/oder im NS ein bekannter Sachverhalt als Grund angegeben wird, wird dagegen der NS als Vordersatz mit da verwendet.»

(aus einem linguistischen Zeitschriftenartikel)

«Gesucht ist vielmehr eine Konstruktion», **schreibt Wehler**, die «der Omnipräsenz kultureller Prägungen und Potenzen adäquat zu sein verspricht.»

(aus einem geschichtswissenschaftlichen Zeitschriftenartikel)

In ihrer Untersuchung der Intonation der Leipziger Umgangssprache (1963) mittels Tonhöhenschreiber **stellt Ingeborg Gericke** «eine nach oben gerichtete Bogenform» innerhalb der Hauptakzentsilben **fest**.

(aus einem linguistischen Zeitschriftenartikel)

„Freiheit“ und „Unfreiheit“ erweisen sich als zwei Aspekte des gleichen, heteronom eingerichteten Disziplinarsystems, dem es **laut Foucault** «weniger um Ausbeutung als um

Synthese, weniger um Entwindung des Produkts als um Zwangsbindung an den Produktionsapparat» geht.

(aus einem literaturwissenschaftlichen Zeitschriftenartikel)

**Nach Peter Wiesinger** (1970) sind «Akzentierungsweisen [des Althochdeutschen] als zweigipfeliger bzw. eingipfelig-steigtoniger Akzent heute noch in Teilen des Höchst- und Hochalemannischen anzutreffen». (Wiesinger 1970, Bd. 2, 1)

(aus einem linguistischen Zeitschriftenartikel)

**Frank (1992) zufolge** entstehen geschlechtstypische Sprachdifferenzen in der Wahrnehmung der Rezipierenden.

(aus einem linguistischen Zeitschriftenartikel)

Mit Verweisprozeduren wird aus einem Text auf andere Texte hingewiesen. Diese Prozeduren sorgen für eine Entlastung des Schreibers, weil sie ihn davon entbinden, sämtliche für seinen Text relevanten Forschungen und deren Ergebnisse umfänglich darzustellen. Gleichzeitig stützen sie als Literaturbelege die Argumentation. Des Weiteren stellen sie eine Art Service für den Leser dar, der zusätzlich zur „eigentlichen“ Wissensdarstellung Informationen zu weiteren Quellen erhält. Zwei Beispiele:

(Fußnote:) **Vgl.** Oksaar, Sprachkontaktforschung, S.850f.

(aus einem linguistischen Zeitschriftenartikel)

(Fußnote:) Für eine informative Darstellung in deutscher Sprache **siehe** R. Lill u. S. Wegener, Die Democrazia Cristiana Italiens (DC) und die Südtiroler Volkspartei (SVP), in: H.-J. Veen (Hg.), Christlich-demokratische und konservative Parteien in Westeuropa, Bd. 3: Italien - Griechenland, Paderborn 1991, S. 15-203.

(aus einem geschichtswissenschaftlichen Zeitschriftenartikel)

Die verschiedenen Beispiele für Zitier- und Verweisprozeduren zeigen, dass sich das Herstellen von Bezügen zu anderen Texten keineswegs in der formal-technisch korrekten Angabe von Quellen erschöpft. Die Bezüge werden vielmehr regelrecht „inszeniert“. Der souveräne Gebrauch der dafür benötigten „Inszenierungsformen“ setzt jahrelange Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben voraus. Studierende haben in diesem Bereich lange Zeit große Schwierigkeiten.

### 3. ANEIGNUNGSPROBLEME

Schon früh erkennen Studierende, dass Bezüge zu anderen Texten zur Grundausstattung wissenschaftlicher Publikationen zählen. Forschungsbezüge sind nicht nur ein besonders charakteristisches, sondern auch sehr auffälliges Merkmal wissenschaftlicher Texte. Die Aufmerksamkeit der Studierenden für dieses Merkmal lässt sich z.B. an Rechtfertigungen ablesen, die man bisweilen in den Einleitungen ihrer Arbeiten findet:

Leider war zu dem Thema der Farbadjektive nur sehr wenig Sekundärliteratur vorhanden, die Arbeit mußte sich fast ausschließlich anhand des Werkes „Basic Color Terms“ von Berlin und Kay orientieren, welches man als Grundlagenforschung in diesem Bereich bezeichnen kann.

(aus einer studentischen Seminararbeit, Linguistik, 7. Semester)

Da über StarTrek zwar eine relativ umfangreiche Sekundärliteratur vorliegt, diese aber vor allem auf inhaltliche Aspekte der Sendungen eingeht, müssen manche der folgenden Ausführungen notgedrungen spekulativ bleiben.

(aus einer studentischen Seminararbeit, Soziologie, 5. Semester)

Ebenso groß wie die Aufmerksamkeit für Forschungsbezüge sind allerdings auch die Probleme, die Studierende im Umgang mit der Fachliteratur haben:

Die Regeln, nach denen sich neue Texte aus vorhandenen wissenschaftlichen Erkenntnissen herstellen lassen, erschließen sich den Studierenden nicht von allein, oder nur langsam und unvollständig. Es fällt Studierenden gerade am Studienanfang schwer, herauszufinden, welche Verpflichtungen und welche Freiheitsgrade sie in der Wiedergabe und synthetischen Strukturierung gelesenen Materials haben. Sie sind vorwiegend mit Verständnisproblemen beim Lesen befasst und haben große Sorge, die gelesenen Texte nicht richtig verstanden oder wiedergegeben zu haben. (Kruse/Ruhmann 1999: 109)

In den ersten Semestern haben Studierende noch keine klare Vorstellung davon, welche Anforderungen Bezugnahmen auf fremde Texte für die eigene Textproduktion mit sich bringen und welche Funktionen diese Bezüge überhaupt für ihre eigenen Texte haben. Für sie sind Forschungsbezüge in erster Linie etwas Formales, etwas Bürokratisches. Diese Fehleinschätzung deckt sich auf frappierende Weise mit irreführenden Aussagen in Ratgebern zum wissenschaftlichen Schreiben. Die Intertextualität gilt dort «als ein rein technisches, nur die Oberfläche des Textes tangierendes Phänomen» (Pohl 2007: 295). Der folgende Ausschnitt aus einem verbreiteten Ratgeber verdeutlicht dies recht gut:

Zitat und Paraphrase erfordern immer die genaue Seiten- bzw. Spaltenangabe. Erstreckt sich ein Zitat in der von Ihnen verwendeten Quelle über einen Seitenwechsel, so ergänzt man die Seitenzahl, auf der das Zitat in der Originalquelle beginnt, mit einem „f.“ („und die folgende Seite/Spalte“). Werden drei Seiten zusammenfassend paraphrasiert, ergänzt man die Seitenangabe mit „ff.“ („und die folgenden Seiten/Spalten“). Bei mehr als drei Seiten sollten Sie Anfang und Ende nennen: „S. 123-128“ oder „Sp. 456-466“. (Rost/Stary 2006: 180f.)

Natürlich ist es wichtig, die relevanten Zitierregeln zu kennen, schließlich kommt dies der Nachprüfbarkeit der Darstellung zugute. Doch hier liegen nicht die zentralen Probleme für den Erwerb. Die tatsächlichen Schwierigkeiten der Studierenden haben mit Aspekten zu tun, wie sie in den beiden folgenden Zitaten ersichtlich sind. Das erste Zitat stammt aus einem von Keseling (2004: 71) dokumentierten Erfahrungsbericht eines Studenten für das Schreiblabor der Universität Marburg:

Es scheint, auch im Blick auf die Literatur, obwohl ich die mit meinem Prof schon auf wenige Bücher reduziert habe, ein riesiger, unübersichtlicher Berg Arbeit vor mir zu stehen und ich finde die Stelle nicht, an der der Aufstieg beginnt. Ich habe die Literatur gelesen und auch zusammengefasst, aber trotzdem bleibt bei mir eine Konfusion; ich weiß nicht, wie das alles zusammengefügt werden kann.

Das zweite Zitat stammt aus einem Text des Wirtschaftswissenschaftlers Klaus-Peter Kisker (1999: 45), in dem er sich an seine Schreibanfänge als Studierender erinnert:

Ich meinte, der gestellten Aufgabe nicht gewachsen zu sein. Trotz aller Technik ertrank ich in der Fülle der Literatur zu meinem Thema und erstarrte vor den klugen Ideen, die ich las. Das Gefühl, noch nicht genug gelesen zu haben, vielleicht etwas Wichtiges übersehen oder nicht kapiert zu haben, und die brillanten Formulierungen in den benutzten Texten hemmten mich oft, etwas Eigenes zu Papier zu bringen, das ich im Vergleich zu dem Gelesenen als erschreckend banal empfand.

Für den Großteil der Studierenden bedeutet die Konfrontation mit der Fachliteratur eine Überforderung. Sie müssen erkennen und damit umgehen, dass der sogenannte „Forschungsstand“ nirgendwo fixiert ist, sondern unter dem Dach des eigenen Vorhabens eigenständig konstruiert werden muss – und das ist ohne Zweifel eine sehr anspruchsvolle Aufgabe. Ortner (2000: 493) stellt dazu fest:

Zu den schwierigsten Aufgaben, die man Studenten stellen kann, gehört es, von ihnen einen Forschungsüberblick zu verlangen. [...] Die Schwierigkeit der Aufgabe liegt in der Vielstimmigkeit der Beiträge, die die Wissensbasis bilden. Die beauftragten Studenten müßten die einschlägige Literatur durchgehen und gemeinsame sowie divergierende Teilthemen ermitteln, Begriffe erarbeiten oder sich für welche entscheiden, Gleiches unter gleiche Oberbegriffe subsumieren, Verschiedenes in seiner Differenz erscheinen lassen, Aussagen sortieren, Argumente miteinander vergleichen und abstrahierend bewerten. Sie müßten, sie müßten, sie müßten ... Viele verzweifeln angesichts solcher synoptischer Aufgaben, manche regredieren, manche flüchten. Warum? Weil die Probanden die Fülle nicht bewältigen können, weil sie im *embarras de richesse* (=Verwirrung aufgrund des Reichtums, Verwirrung aus der Fülle) ersticken. Sie können ihr (angelesenes) (Welt-)Wissen und das im Text zu bearbeitende Wissen nicht unter die Kontrolle einer selbstgeschaffenen profilierten Gestalt bringen.

Die von Ortner geschilderten Probleme äußern sich z.B. darin, dass in studentischen Seminararbeiten Inhalte aus der Fachliteratur nicht mit der erforderlichen Distanz wiedergegeben werden. Dies illustriert ein Auszug aus einer Seminararbeit einer Studentin im dritten Semester. Die Quelle, auf die sich die Studentin – ohne dies im eigenen Text kenntlich zu machen – bezieht, ist ebenfalls aufgeführt. Wie man an den Hervorhebungen sieht, „scheitert“ die Studentin sogar am „korrekten“ Plagiat; sie verfälscht die Aussagen des Originaltextes:

Das Verb ist die einzige konjugierbare Wortart. In der Konjugation können starke und schwache Verben unterschieden werden. Die Partizipien I und II zählen auch zu den **natürlichen Verbformen**, selbst bei attributiver Verwendung. Da sie in dieser Funktion auch deklinierbar sind, werden sie oft als Adjektive bezeichnet.

(aus einer studentischen Seminararbeit, Linguistik, 3. Semester, Hervorhebung: T. S.)

Die einzige konjugierbare Wortart ist das Verb. Starke und schwache Verben unterscheiden sich in der Konjugation (vgl. Kap. III. 5. 1. Bildung der Tempusformen.) Auch die Partizipien I und II (vgl. Kap. III. 4 Bildung des Partizips) sind **natürlich Verbformen**, selbst wenn sie attributiv verwendet werden. Weil sie in dieser Funktion auch deklinierbar sind, werden sie gerne **(aber vorschnell und fälschlicherweise)** als Adjektive bezeichnet.“ (Kessel/Reimann 2005: 64, Hervorhebung: T. S.)

Natürlich kann es sein, dass dieses Beispiel Ausdruck fehlender Leistungsbereitschaft ist. Man macht man es sich jedoch zu leicht, die Ursachen für derart gravierende Textschwächen grundsätzlich in der Motivation von Studierenden zu suchen. Auch motivierte Studierende haben

Schwierigkeiten, Inhalte von Fachtexten mit der nötigen Distanz wiederzugeben, auch sie produzieren Texte nach dem „copy and paste“-Prinzip. Auffällig ist z.B., dass in vielen Seminararbeiten die eigenen Formulierungen vielfach lediglich die Funktion haben Zitate zu verketteten. Der folgende Ausschnitt aus einer Arbeit einer DaF-Studentin im zweiten Semester ist dafür ein gutes Beispiel:

In diesem Fall bedeutet es, daß „... ein Lehrer bestimmte nonverbale Muster durchgängig in Verbindung mit einer Idee oder einer Methode benutzt ...“. Nach einiger Zeit „... werden beide miteinander assoziiert“ (Grinder 1992:177). „Ist das Lehrerverhalten systematisch, können die Schüler daran ablesen, welcher geistige Zustand als nächstes aufgerufen wird“, bzw. „... der Lehrer kann einen bestimmten geistigen Zustand, den er bereits früher in den Schülern angelegt hat, wieder hervorrufen und muß ihn nicht immer wieder neu schaffen. Das erspart ihm [die] Zeit und Energie ...“ (Grinder 1992:177/178).

(aus einer studentischen Seminararbeit, DaF, 2. Semester)

Was Studierenden gerade am Beginn ihres Studiums fehlt, sind die passenden Denk- und Schreibwerkzeuge, die es ihnen erlauben, die Fachliteratur aus der Perspektive ihres eigenen Themas vergleichend zu lesen, darzustellen und zu kommentieren. Sie benötigen professionelle Strategien zur Erschließung, Strukturierung, Auswahl, Verknüpfung und Bewertung fachlicher Inhalte.

#### 4. FÖRDERMÖGLICHKEITEN: MINIMALMODELL DES WISSENSCHAFTLICHEN STREITIS

An deutschen Hochschulen werden Studierende in aller Regel nicht professionell im wissenschaftlichen Schreiben ausgebildet. Ihre meist einzigen Anhaltspunkte sind die Textkommentare und -bewertungen, die sie von ihren Dozenten erhalten. Die Ausnahmen bilden Hochschulen, die Schreibwerkstätten finanzieren, z.B. die Universitäten Bielefeld, Bochum und Duisburg-Essen. Doch auch dort ist der Besuch zumeist nicht Teil des regulären Studiums, sondern freiwillig. Im Normalfall sind die Studierenden weitgehend auf sich allein gestellt. Sie bilden sich selbst aus, im Laufe ihres Studiums, beim Lesen fremder und Schreiben eigener wissenschaftlicher Texte.

Ratgeber und vorliegende didaktische Konzepte zum wissenschaftlichen Schreiben sind in erster Linie schreibpsychologisch orientiert und zielen auf individuelle Textproduktionsprobleme ab. Solche Maßnahmen sind eminent wichtig, weil sie Studierenden helfen können, ihre persönlichen Schreibschwierigkeiten zu erkennen und an ihnen zu arbeiten, z.B. daran, weder zu früh noch zu spät mit dem Formulieren zu beginnen (vgl. Keseling 2004: 54ff.). Zu bedenken ist allerdings, dass den individuellen Performanzproblemen überindividuelle Kompetenzprobleme zugrunde liegen:

Das Grundproblem der Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben ist gar kein Prozessproblem. Es ist ein Problem der dem eigentlichen Schreibprozess vorgelagerten domänentypischen Kommunikations-, Text- und Sprachkompetenz! Studierende fragen sich: Wann passt mein Text in den Kontext der Wissenschaftskommunikation? Wie muss ich schreiben, damit ich mit meiner Textäußerung einen Anspruch auf Erkenntnis und somit – pragmatisch formuliert – auf „Geltung“ in der Fachkommunikation erheben darf? Das ist beileibe keine Frage der Äußerlichkeit und des Stils im oberflächlichen Sinne. Es ist eine Frage der Passung von eigenem Text und kontextueller Anforderung.“ (Feilke/Steinhoff 2003: 114)

Studierende, gerade Studienanfänger, verfügen nicht oder nur teilweise über die erforderlichen sprachlichen Werkzeuge, um ihren Text wissenschaftlich zu kontextualisieren. Diese genuin sprachliche Dimension des wissenschaftlichen Schreibens wird in der Didaktik häufig völlig unterschätzt. Es fehlen «Methoden, die die Studierenden auf der Ebene des Vertextens und Formulierens von Inhalten unterstützen.» (Kruse/Jakobs 1999: 31) Angesichts der manifesten Formulierungsprobleme der Studierenden erscheint eine Arbeit mit derartigen Methoden zwingend erforderlich:

Insbesondere den Arbeitsschritt des „eigentlichen“ Schreibens, die Formulierungsarbeit, schätzen die meisten Ratsuchenden auf fatale Weise falsch ein. Formulieren ist nach ihrer Vorstellung lediglich das Niederschreiben bereits fertiger Gedanken. Daß diese sich in einem Prozeß von Erproben und mehrfachem Überarbeiten erst allmählich verfertigen, haben sie aufgrund mangelnder Übung bisher nicht hinreichend erfahren. (Furchner/Ruhmann/Tente 1999: 63)

Studierende sollten ermutigt und in die Lage versetzt werden, Forschungsliteratur aus dem Blickwinkel ihres Themas selbstständig und mit kritischem Anspruch darzustellen. Die an deutschen Universitäten dafür übliche Textsorte des *Exzerpts* ist für diesen Zweck nur wenig geeignet, weil sie die Tendenz, das Gelesene abzuschreiben, verstärkt:

Wenn es nicht gelingt, nach welchen Kriterien auch immer eine Kondensierung vorzunehmen, wenn es also nicht gelingt, „Wichtiges“ von „Unwichtigem“ zu scheiden, so endet das Exzerpt in der Abschrift. Dann hat der Exzerpierende alles, was der Schreibende produziert hat, reproduziert; er ist alles dessen habhaft geworden. Angeeignet aber hat er es sich nicht. Vielmehr ist das Exzerpt zu einer mechanischen Reproduktion verkommen, die dem Lernenden günstigstenfalls die Illusion des Wissensbesitzes vermittelt. (Ehlich 2003: 20)

Schreibdidaktische Konzepte zur Wissenschaftskommunikation sollten berücksichtigen, dass die Wissenschaft eine Streitkultur ist, eine Kultur des Widerspruchs. Für die Aneignung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten im Allgemeinen sowie Fähigkeiten zur Bezugnahme auf Fachtexte im Speziellen ist diese Erkenntnis fundamental. Nur wenn Studierende begreifen, dass und warum die kritische Diskussion für den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess konstitutiv ist, werden sie verstehen, aus welchen Gründen und in welcher Weise sie an dieser Diskussion teilnehmen sollen. Nur so können sie sich von der irreführenden öffentlichen Wahrnehmung von Wissenschaft lösen, die Weitze/Liebert (2006: 8f.) wie folgt beschreiben:

Ob in der Schule, in universitären Vorlesungen, in Magazinen: Wissenschaft wird als geradlinige Erfolgsgeschichte dargestellt. [...] In der Öffentlichkeit wird ein Wissenschaftsbegriff vorausgesetzt, der monolithisch wahrheitsorientiert und nicht sensitiv für jene Unsicherheiten und Unwägbarkeiten ist, die gerade erst in der Interaktion verschiedener gesellschaftlicher Gruppen ausgehandelt werden.

Vor diesem Hintergrund spricht vieles für die Arbeit mit einem, wie ich es nennen möchte, *Minimalmodell des wissenschaftlichen Streits*. Nicht ein einzelner Text wird exzerpiert, sondern es werden mindestens zwei Texte oder zwei Textauszüge vergleichend referiert und kommentiert, die zu einem bestimmten Thema konträre Positionen beziehen. Eine solche Orientierung an zwei Texten schlägt auch Ruhmann (2003: 231f.) vor; die Lektüre dieser Texte bildet den ersten Baustein ihrer Propädeutik:



Dem ersten Übungsblock [...] liegen zwei sorgfältig ausgewählte Auszüge aus geistes- oder sozialwissenschaftlichen Texten zugrunde, entweder von ein- und derselben Person oder von zwei verschiedenen Personen verfasst. Die Texte sind jeweils zwei bis drei Druckseiten lang. Sie behandeln ein Thema, das auch ohne Fachkenntnis mit dem Alltagswissen und -verstand erschließbar ist. In den Texten werden nicht nur Positionen referiert, sondern es wird ein eigener Standpunkt vertreten, der (ansatzweise) begründet wird.

Die Zusammenfassung des *einzelnen* Textes verleitet dazu, dessen Inhalte mehr oder weniger zu kopieren, das vergleichende Referieren *zweier* Texte hingegen verlangt nach Denk- und Schreibverfahren, die für das wissenschaftliche Schreiben besonders wichtig sind, z.B. die Trennung relevanter von weniger relevanten Inhalten, die Ermittlung von Argumentationsstrukturen, die Suche nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten verschiedener Positionen, die Herstellung von Querbezügen zwischen den Quellen im eigenen Text sowie die Bewertung der Positionen, und fordert so eine aktive und kritische Lese- und Schreibhaltung heraus: «Wo es (wenigstens zwei) verschiedene Positionen gibt, muss der Leser als Autor auch selbst Farbe bekennen. Er muss zum Mindesten zwischen den verschiedenen Autoren und sich selbst unterscheiden und für das eigene Schreiben jeweils deutlich machen, ‚wer spricht‘.» (Feilke 2002: 60).

Zur Durchführung dieses Konzeptes bietet es sich an, den Lese- und Schreibprozess in Anlehnung an Kruse/Ruhmann (1999) und Ruhmann (2003) zu entzerren, d.h. in seine Kernelemente aufzuspalten und den Studierenden so die Gelegenheit zu geben, jedes dieser Elemente bewusst zu erproben. Die Übung sollte vorzugsweise im Rahmen eines Kurses stattfinden, in dem die Studierenden die Möglichkeit zur kooperativen Textproduktion und damit auch zu einem fortwährenden gegenseitigen Feedback haben. Als Textgrundlage (für Linguistik-Studierende) eignet sich z.B. eine schon etwas ältere Kontroverse zwischen Hans-Martin Gauger und Florian Coulmas zu der Frage, ob es „unwahre Wörter“ gibt (dokumentiert in OBST 33/1986).

Der Ablauf der Übung könnte an den folgenden fünf Schritten orientiert sein. Nach und nach entsteht so ein vergleichendes, kritisches Referat:

1. Die beiden Texte werden gelesen und auf ihre Hauptaussagen reduziert. Für jeden Absatz beider Texte wird jeweils ein zusammenfassender Satz formuliert. Hier geht es vorwiegend um den fachlichen Inhalt der Texte, d.h. um die Frage, *was die Verfasser sagen* (vgl. Ruhmann 2003: 215). Die Studierenden erschließen die wesentlichen Informationen beider Texte und halten sie schriftlich fest.
2. Auf der Grundlage der Hauptaussagen werden die Texte einzeln in die Form zweier fließender Kurzzusammenfassungen gebracht. Hier geht es nun auch um die wesentlichen Texthandlungen, d.h. um die Frage, *was die Verfasser tun* (ebd.). Die Studierenden arbeiten diese Handlungen aus den Texten heraus und benennen sie in ihren Zusammenfassungen.
3. Beide Zusammenfassungen werden in einem vergleichenden Referat zusammengeführt, das die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Positionen verdeutlicht. Die Studierenden setzen die Inhalte der Texte und die Handlungen der Verfasser zueinander in Beziehung, sie stellen also heraus, *was die Verfasser im Vergleich sagen und tun*.
4. Das vergleichende Referat wird durch kritische Kommentare ergänzt. Die Studierenden beziehen an den betreffenden Stellen gezielt und begründet Position, indem sie sich z.B. der Position eines der beiden Verfasser anschließen oder eine eigene, dritte Position entwickeln. Sie stellen dar, *was sie vom Sagen und Tun der Verfasser halten*.
5. Der Text wird abschließend überarbeitet und in eine Schlussfassung gebracht.

Eine zentrale Rolle bei dieser Übung spielt die „Alltägliche Wissenschaftssprache“ (Ehlich 1993). Wissenschaftssprachliche Mittel stützen das individuelle Schreiben, weil sie eine fokussierte

Bezugnahme auf Fachtexte fördern und im eigenen Text die Kontextadäquatheit der Bezugnahme sichern. Das Üben mit diesen Mitteln ermöglicht es den studentischen Schreibern, die für den Bereich Intertextualität „entwicklungslogisch entscheidende Grenze“ zu überschreiten, die „zwischen Formulierungsübernahme und eigenständigem Formulieren“ liegt (Pohl 2007: 323).

Der skizzierte Übungsablauf lässt die Relevanz alltäglich wissenschaftssprachlicher Mittel deutlich hervortreten. Insbesondere zur Benennung der Verfasserhandlungen sowie zur Ausformulierung der eigenen Position benötigen die Studierenden geeignete wissenschaftssprachliche Werkzeuge. Diese können vorgegeben, aber auch gemeinsam gesammelt werden (Ruhmann 2003: 215). Wichtig ist, dass sie nicht schon zu Beginn der Übung, sondern an den jeweils passenden Stellen eingeführt werden, dann also, wenn für die Studierenden die eigene Formulierungsarbeit ansteht und ersichtlich ist, welche Funktion sie haben. Einige dieser Werkzeuge sind im Folgenden aufgelistet:

Ausformulierung der Verfasserhandlungen	„X schreibt“, „X sagt“, „laut Y“, „X zufolge“, „Y weist darauf hin“, „nach X“, „vgl. X“, „Y nimmt an“...
Ausformulierung der Verfasserhandlungen im Vergleich	„Während X meint..., geht Y davon aus“, „Anders als Y nimmt X an“, „X widerspricht Y“, „im Gegensatz zu X“ ...
Kritischer Kommentar	„X behauptet“, „Y vermutet“, „X betont mit Recht“, „X stellt die fragwürdige These auf“, „Y begnügt sich mit“, „X berücksichtigt nicht“, „Y übersieht“, „X verkennt“, „X vernachlässigt“, „Ich schließe mich X an“, „meines Erachtens“, „nach meiner Ansicht“...

Im Zuge der Übung erfahren die Studierenden, dass der Gebrauch wissenschaftssprachlicher Mittel nicht eine Frage des bloßen „Stils“ ist, sondern ihrem Text entscheidend auf die Sprünge helfen kann. Sie erkennen, dass diese Mittel nützliche Werkzeuge sind, von denen sie bei ihren weiteren wissenschaftlichen Schreibvorhaben immer wieder Gebrauch machen können.

Eine Stärke dieses didaktischen Konzeptes ist darin zu sehen, dass es nicht einseitig nur auf den Schreibprozess oder nur das Schreibprodukt bezogen ist, sondern Prozess und Produkt sinnvoll miteinander verbindet. Die Prozessorientierung wird durch die Zerlegung und gemeinsame Bearbeitung der einzelnen Produktionsschritte gewährleistet, die Produktorientierung durch die Einbeziehung wissenschaftssprachlicher Mittel. Mit der Fokussierung auf Prozeduren setzt man gewissermaßen auf einer „Zwischenebene“ an, einer Ebene zwischen Prozess und Produkt, die für die Entwicklung von Schreibfähigkeiten besonders relevant ist.

Für eine kulturvergleichende Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens wäre es von großem Nutzen, wenn es auf der Grundlage empirischer Untersuchungen an Korpora mit Texten verschiedener Wissenschaftskulturen gelänge, für intertextuelle (und weitere) Prozeduren das jeweilige einzelsprachliche Repertoire funktionsbezogen vergleichend zusammenzustellen. Dies böte muttersprachlichen und nichtmuttersprachlichen Studierenden und Forschern eine wertvolle Orientierung bei ihren Schreibprojekten, und es ergäbe sich die Möglichkeit, didaktische Konzepte wie das Minimalmodell des wissenschaftlichen Streits mehrsprachig auszurichten.

## 5. LITERATUR

- Assmann, Jan (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München.
- Bazerman, Charles (1988): Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of The Experimental Article in Science. Madison/Wisconsin.
- Eco, Umberto (2000): Wie man eine wissenschaftliche Abschußarbeit schreibt. 8. Auflage. Heidelberg.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19, S. 13-42.
- Ehlich, Konrad (2003): Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In: Ehlich, K./Steets, A. (Hgg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin/New York, S. 13-28.
- Feilke, Helmuth (2002): Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und verwerten. In: Praxis Deutsch 176, S. 58-66.
- Feilke, Helmuth/Steinhoff, Torsten (2003): Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin/New York, S. 112-128.
- Fix, Ulla (2000): Aspekte der Intertextualität. In: Brinker, Klaus et al. (Hgg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. Berlin/New York, S. 449-457.
- Furchner, Ingrid/Ruhmann, Gabriela/Tente, Christina (1999): Von der Schreibberatung für Studierende zur Lehrberatung für Dozenten. In: Kruse, O. / Jakobs, E.-M. / Ruhmann, G. (Hgg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied/Kriftel, S. 61-72.
- Heringer, Hans Jürgen (2006): Die Welt vom Hörensagen. In: Der Deutschunterricht 5, S. 40-50.
- Jakobs, Eva-Maria (1999): Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns. Tübingen.
- Kristeva, Julia (1967): Bachtine, le mot, le dialogue et le roman. In: Critique 33/239, S. 438-465.
- Luhmann, Niklas (1998): Die Wissenschaft der Gesellschaft. 3. Auflage. Frankfurt/Main.
- OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie) 33 (1986).
- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen.
- Keseling, Gisbert (2004): Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können. Wiesbaden.

- Kessel, Katja/Reimann, Sandra (2005): Basiswissen Deutsche Gegenwartssprache. Tübingen/Basel.
- Kisker, Klaus Peter (1999): Der notwendige Druck, in: Narr, Wolf Dieter/Stary, Joachim (Hgg.): Lust und Last wissenschaftlichen Schreibens. Frankfurt/Main.
- Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria (1999): Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hgg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 19-34.
- Kruse, Otto/Ruhmann, Gabriela (1999): Aus Alt mach Neu. Vom Lesen zum Schreiben wissenschaftlicher Texte. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriela (Hgg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 109-121.
- Ortner, Hanspeter (2000): Schreiben und Denken. Tübingen.
- Popper, Karl (1934/1984): Logik der Forschung. 8., weiter verb. und verm. Auflage. Tübingen.
- Rost, Friedrich/Stary, Joachim (2006): Schriftliche Arbeiten in Form bringen. Zitieren, belegen, Literaturverzeichnis anlegen. In: Franck, Norbert/Stary, Joachim (Hgg.): Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. 13., durchgesehene Auflage. Paderborn et al., S. 179-195.
- Ruhmann, Gabriela (2003): Präzise denken, sprechen, schreiben – Bausteine einer prozessorientierten Propädeutik. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin/New York, S. 211-231.
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studierenden und Experten. Tübingen.
- Weinrich, Harald (1995): Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft. In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin., S. 155-174.
- Weitze, Marc-Denis/Liebert, Wolf Andreas (2006): Kontroversen als Schlüssel zur Wissenschaft – Probleme, Ideen und zukünftiger Forschungsfelder. In: Liebert, Wolf Andreas/Weitze, Marc-Denis (2006); Kontroversen als Schlüssel zur Wissenschaft? Wissenskulturen in sprachlicher Interaktion. Bielefeld, S. 7-18.

# VON DER DIALOGISCHEN ORDNUNG ZU MAKROSTRUKTUREN IM ARGUMENTATIVEN TEXT

*Eva-Maria THÜNE (Bologna)*

## 1. VORÜBERLEGUNGEN

Die folgenden Überlegungen betreffen argumentative Texte in den Printmedien, mit denen sich Studierende spätestens im 3. Studienjahr durch den Lehrplan veranlasst auseinandersetzen müssen. Meine Absicht war es, anhand eines Beispiels zu zeigen, wie auch in argumentativen Texten verschiedene Formen von Redewiedergabe dazu führen, dass wir in solchen Texten eine Art «dialogische Ordnung» ausmachen können (vgl. dazu auch Thüne 2006)<sup>1</sup>. Durch die Diskussion in der Villa Vigoni konnte ich diese Überlegungen zum einen durch einen Textbegriff untermauern (Ehlich 1984); zum anderen wurde ich angeregt, die dialogische Ordnung als Ausgangspunkt zu nehmen, um in den verschiedenen Teilen der Rede und Gegenrede die Themenentwicklung eines Textes und seine Makrostruktur zu erkennen<sup>2</sup>. In diesem Sinne sind die nun folgenden Überlegungen als Vorschlag für eine Lesart zu verstehen, der in einem weiteren Schritt anhand von Texten in anderen Sprachen, z.B. Französisch oder Italienisch, überprüft werden müsste.

## 2. TEXTE ALS GESPRÄCH?

Im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Italien konzentriert man sich auch im post-kommunikativen didaktischen Zeitalter häufig auf den Erwerb von einzelnen lexikalischen und strukturellen Elementen, die dann zu vollständigen Sätzen bzw. sprachlichen Einheiten führen sollen. Der Blick auf den größeren Zusammenhang, die transphrastischen Verbindungen, thematischen Entwicklungen im Text oder etwa auf den Dialog und seine interaktiven Mechanismen, erfolgt häufig (sehr viel) später. Dies steht im Kontrast vor allem zu Leseaufgaben, mit denen Studierende vom ersten Tag an beschäftigt sind, und die von ihnen die Verarbeitung komplexer literarischer und sachlich informierender Texte auch in der Fremdsprache erwarten. Auch sind Studierende durch die Möglichkeiten, selbständig on-line Zugang zu einer Vielzahl von Texttypen zu erhalten, mit dem Lesen von komplexen Texten beschäftigt. Sie werden vielfach zum Selbststudium dazu aufgefordert, vor allem, um in Zeitungen aktuelle landeskundliche Themen zu verfolgen. Die sprachliche Analyse von solchen komplexen Texten sollte mithin schon sehr bald fester Bestandteil der didaktischen Grammatik werden.

Bei der Erweiterung der Satz- zur Textgrammatik geht es einerseits darum, systematisch alle Sprachmittel zusammenzustellen, die Bezüge zwischen Sätzen, ihre Abhängigkeit untereinander

---

<sup>1</sup> Redewiedergabe und Stimmenvielfalt im Sinne von Bachtin (1979), die der Ausgangspunkt für die dialogische Ordnung sind, lassen sich auch in anderen Textsorten finden. Ich greife hier auf einen argumentativen Text zurück, da dieser Aspekt, soweit ich sehe, bisher noch nicht untersucht wurde.

<sup>2</sup> Ich danke besonders Kirsten Adamzik, Marcel Egger und Winfried Thielmann für ihre Anregungen und Kommentare.

betreffen. Nun gibt es andererseits auch Phänomene im Bereich der Satzverknüpfung, die nicht allein Einzelemente betreffen, sondern «die fließenden Übergänge zwischen der Nebeneinanderstellung von Sätzen und ihrer syntaktischen Integration», wenn «das Gespräch als originäre Kommunikationssituation» (Adamzik 2004: 18f.) auch für das Textverstehen zugrundelegt wird.

### 3. TEXTLINGUISTISCHE BESCHREIBUNGEN ARGUMENTATIVER TEXTE

Im HSK-Band zur Textlinguistik stellt Ekkehard Eggs fest: «Bevor man über das Vertextungsmuster *Argumentation* reden kann, muss ein Konsens darüber, was Argumentieren ist, gegeben sein. Dies ist nicht der Fall.» (Eggs 2000: 397).

Divergierend und heterogen sind nicht nur die theoretischen Studien zum Argumentieren allgemein, sondern auch die textlinguistischen Beschreibungen. Man kennt vor allem die Beschreibung ihrer globalen Textstruktur (z.B. van Dijk 1980) bzw. der thematischen Entfaltung (Brinker 1988). Brinker geht von dem Argumentationsmodell Toulmins (1975) aus und zeigt, wie man in argumentativen Texten von einer These (dem Thema) ausgeht, dann mithilfe von Argumenten zu einer Schlussfolgerung kommt, welche mit Gründen, Modaloperatoren und evtl. Ausnahmebedingungen unterstützt wird. In anderen Arbeiten, die oft das Schreiben von argumentativen Texten im Blick haben (z.B. Feilke 1988, Portmann-Tselikas 1997, Graefen 2002, etc.) werden lexikalische Elemente analysiert; z.B. wird das Abwägen und Gewichten von Gründen betont, was sich etwa im Gebrauch von zweigliedrigen Konjunktionen (dem *zwar-aber*) zeigt. Doch nicht alle Behauptungen brauchen eine Begründung, denn manchmal liegen die Gründe für alle offen dar (was zum Gebrauch von Evidenzadverbien führen kann). Deshalb werden gerade bei Alltagssprachlichen Texten nicht alle Argumente explizit gemacht, sondern logisch implizit mitgedacht. Argumentative Passagen finden wir zudem in Texten, die auch andere Kommunikationsziele haben können.

In den folgenden Ausführungen geht es mir darum, einen spezifischen Aspekt argumentativer Texte deutlich zu machen, der für den Aufbau solcher Texte, deren spezifische Verfahren der Informationsvermittlung und argumentativer Funktion kennzeichnend ist. Ich nenne diese Dimension von argumentativen Texten «dialogische Ordnung» (vgl. dazu Thüne 2006), was im Folgenden genauer dargestellt werden soll.

### 4. TEXTBEGRIFF

Den Ausgangspunkt bildet der Textbegriff von Ehlich (1984: 19):

- Text dient der Vermittlung von nicht kopräsenten Interaktanten, die auf die Verbindlichkeit des gemeinsamen Wahrnehmungsmittels verzichten müssen.
- Für Text als Form sprachlichen Handelns ist wesentlich die Ruptur, die als das Zerschneiden des gemeinsamen Wahrnehmungsraums zu beschreiben ist.
- Text als Mittel sprachlichen Handelns hat seinen Zweck in der Überlieferung. Diese dient dazu, die Dialektik des sinnlich Gewissen im sprachlichen Handeln aufzuheben.

- Die Armut, der Verlust, dem sich der Text verdankt, erweist sich also als neue Entfaltung von sprachlichen Handlungsmöglichkeiten.

Texte sind mithin das Ergebnis einer komplexen Sprechsituation, die Ehlich als «zerdehnte Sprechsituation» (ibid.) bezeichnet. Entscheidend ist die Vorstellung des sprachlichen Handelns in Texten, das in Situationen der Ko-Präsenz der Sprecher zu z.T. anderen Mitteln führt, als in Situationen, in denen die Unmittelbarkeit des Sprechens nicht gegeben ist. Dann entstehen Texte, die mithilfe von «Formanforderungen» (Ehlich 1984: 24) der Schriftlichkeit Äußerungen vermitteln.

Wenn hier von «dialogischer Ordnung» in argumentativen Texten die Rede ist, dann ist dies zunächst in diesem Sinne zu verstehen, d.h. als Elemente, die den Formanforderungen schriftlicher argumentativer Texte entsprechen, aber von einer dialogischen Auseinandersetzung ausgehen. Es sollen deshalb die sprachlichen Mittel solcher Texte analysiert werden, mit denen im Text eine Form von Dialogizität simuliert wird.

Die Vorstellung eines Dialogpartners hat sich für das Verstehen von Texten vielfach als fruchtbar erwiesen (vgl. etwa das Konzept des «impliziten Lesers» bei Iser 1972). Mehr noch als andere Texte stehen argumentative Texte hingegen in einer Tradition, die explizit auf ein kommunikatives Gegenüber Bezug nehmen. Dies geschieht auch deshalb, weil argumentative Texte sich handlungstheoretisch von anderen Texten dadurch unterscheiden, dass strittige Themen und Positionen dargestellt und die Lesenden von etwas überzeugt werden sollen<sup>3</sup>.

## 5. DIALOGISCHE ORDNUNG ARGUMENTATIVER TEXTE IN DER TRADITION DER RHETORIK

Die Rhetorik stellt einem Redner oder einer Autorin Formen zur Verfügung, die den Inhalt seiner Rede oder ihres Texts besonders verständlich und wirkungsvoll machen. In argumentativen Texten, z.B. öffentlichen Reden, kommen solche rhetorischen Figuren häufig vor. Von besonderer Bedeutung sind dabei die Figuren, die sich direkt auf ein Gegenüber oder Argumente des Gegenübers beziehen. Dazu gehören insbesondere rhetorische Fragen, Prolepsis und Prokatalypse, sowie der sogenannte Dialogismus. Geht es bei rhetorischen Fragen darum, einen Punkt zu bestätigen oder abzulehnen, indem man eine Frage stellt, nehmen die Formen der Prolepsis oder Prokatalypse<sup>4</sup> erwartete Einwände oder Argumente des Gegenübers vorweg, um sie zu widerlegen. Eine häufige Verwendung findet die Prokatalypse in der Polemik und Eristik. Dazu ein Beispiel:

Sie mögen sagen, dass diese These unhaltbar sei, doch sei sie zunächst als pädagogisches Beispiel angeführt (St. Galler Tagblatt, 4. Dezember 2002).

Bei der Form des Dialogismus hingegen geht es darum, im Text als jemand anderer zu sprechen, indem man den Standpunkt eines anderen in die eigene Rede einbringt. Dies geschieht explizit, indem man eine Art Pseudo-Dialog führt. Stellen wir uns vor, ein Rechtsanwalt würde in einer Rede so argumentieren, dass er einen kurzen Dialog als Redewiedergabe inszeniert:

«Das ist nur eine Unterlassung», sagte er uns, ‚das ist keine strafbare Handlung‘. Aber ich sage, wenn eine Unterlassung solche Ausmaße annimmt, dann ist es doch eine strafbare Handlung».

<sup>3</sup> Zu argumentativen Texten passt auch Lötschers (1987:84) Definition von Textthema: «Das Thema eines Textes ist ein in irgendeiner Beziehung mangelhaftes Objekt, dessen Mangel in der Behandlung in diesem Text beseitigt werden soll.»

<sup>4</sup> Prokatalypse ist in der Rhetorik die vorwegnehmende Widerlegung eines erwarteten Einwands; Synonym von Prolepsis.

Der Rechtsberater inszeniert in seiner Argumentation einen Pseudo-Dialog, eben die rhetorische Form des Dialogismus, um seinen Standpunkt stärker zu machen.

Die oben erwähnten rhetorischen Figuren greifen demnach explizite dialogische Formen auf, die in monologischen Reden oder Texten inszeniert werden können, und gehören somit zu den Formen der Vertextung, die eine Art von Kopräsenz von Gesprächspartnern simulieren (vgl. die Formanforderungen, von denen Ehlich 1982 spricht).

Der Ausflug in die Rhetorik hat die dialogische Grundlage der Argumentation verdeutlicht. Beim Spracherwerb, im Gespräch, lernen Kinder schon sehr früh zu argumentieren. Ist Argumentieren als Sprachhandlung also durchaus alltäglich, stehen die Vertextungsformen der Argumentation keineswegs ebenso selbstverständlich zur Verfügung (vgl. Feilke 1988). Dies liegt auch daran, dass in argumentativen Texten häufig Positionen überhaupt erst dargestellt werden müssen. Im Gegensatz aber zur direkten Bezugnahme auf Gegenüber, wie sie in den rhetorischen Formen vorkommen (z.B. *Viele Leser mögen denken...*), finden sich in argumentativen Texten weniger direkte Bezugnahmen, indem Vertreter von Positionen oft nur implizit benannt werden. Wie Bachtins Analyse literarischer Texte zeigt, bestehen Texte zu einem guten Teil aus der Reformulierung oder Wiedergabe von Positionen anderer. Argumentative Texte rekurren oft expliziter (noch) als andere Texte auf verschiedene Formen von Redewiedergabe (vgl. dazu Steyer 1997), um Positionen abzuwägen, abzulehnen oder zu favorisieren. Man kann sagen, dass dadurch im Text verschiedene Stimmen zum Sprechen kommen.

## 6. DAS KONZEPT DER POLYPHONIE ALS INSTRUMENT DER TEXTINTERPRETATION

Redewiedergabe und Redevielfalt sind Kernbegriffe des Bachtinschen Konzepts der Polyphonie, auf das ich hier als Instrument der Interpretation argumentativer Texte zurückgreifen möchte. Unter Polyphonie versteht Bachtin Redevielfalt, d.h. die Tatsache, dass in Texten, explizit oder implizit, mehrere Stimmen enthalten sind. Bachtin entwickelte dieses Konzept zur Interpretation der Mehrstimmigkeit<sup>5</sup> von literarischen Texten, aber viele seiner Beispiele z.B. über die Redewiedergabe im Roman behandeln linguistische Probleme. Seine Theorie wurde darüberhinaus auch von Linguisten, z.B. von Oswald Ducrot für nicht-literarische Texte fruchtbar weiter entwickelt.

Das Grundprinzip der Polyphonietheorie besagt, dass eine Äußerung meist verschiedene Standpunkte in bezug auf Thema bzw. Situation, die besprochen werden, enthält. Ducrot (1984) differenziert weiter zwischen verschiedenen Standpunkten verschiedener «Äußerungsinstanzen» (*enonciateurs*), die ein Sprecher (*locuteur*) darstellt bzw. wiedergibt. Dieser Sprecher ist für die Darstellung seiner Wiedergabe (Äußerung/*enonciation*) verantwortlich. Doch ist dieser Sprecher nicht unbedingt mit dem wirklichen, empirischen Produzenten des Gesagten (*sujet parlant*) identisch. Letzterer erscheint häufig nicht in der Bedeutung des Satzes. Die Entwicklung eines Themas, einer Argumentation, entsteht durch das Nebeneinander bzw. die Konfrontation dieser Äußerungsinstanzen miteinander. So kann der Sprecher auch verschiedene Arten von Äußerungen darstellen, je nachdem, ob diese Thesen eines Sprechers (Sprecher-Wahrheit) sind oder der Allgemeinheit (Man-Doxa) zugeschrieben werden (vgl. Cortès/Sauerwein Spinola 2002:16). Polyphonie, verstanden als Redevielfalt, entsteht in argumentativen Texten zunächst durch Redewiedergabe und ihre verschiedenen Formen (indirekt, direkt, Zitat etc.). Polyphonie liegt in jedem Text, erfordert aber die Mitarbeit des Lesers.

---

<sup>5</sup> Mehrstimmigkeit entspricht im Bachtinschen Polyphonie-Konzept der Stimmenüberlagerung, die durch die verschiedenen Formen der Redewiedergabe entsteht.



Doch auch argumentative Konnektoren können als implizite Polyphonie-Indikatoren angesehen werden, verhelfen sie dem Sprecher doch zur Inszenierung seines Redebeitrags als (impliziten) Dialog. Nehmen wir etwa das Paar «zwar...aber». Der durch 'zwar' eingeleitete Teilsatz gibt einem anderen Sprecher das Wort und verleiht somit dem Sprecher den Aspekt des toleranten, offenen Gesprächspartners, dadurch gewinnt der zweite Teilsatz, den 'aber' einführt, eine größere argumentative Kraft:

Zwar sei es positiv zu werten, dass die Große Koalition überhaupt gesetzliche Verdienstgrenzen einführen wolle, heißt es in einer internen DGB-Stellungnahme zu den Scholz-Entwürfen. Zugleich aber kritisieren die Arbeitnehmervertreter die geplanten Branchenlösungen vielfach als 'schleppend', 'zeitraubend' und 'nicht sachgerecht'. (DER SPIEGEL 12/2008, 17.03.2008: 98)

Die Liste der Formen ließe sich beliebig fortsetzen: Man könnte Beispiele bringen, die für Ironie stehen, der Gebrauch idiomatischer Wendungen als Man-Doxa gehört hierher, aber auch für Stilfiguren wie Metaphern und Oxymora.

Deutlich wird meines Erachtens, dass dieser Formenbestand bei der Verschriftlichung auf dialogische Elemente verweist. Dabei kommt es häufig zu einer Stimmenüberlagerung, indem die Stimme des Autors die Stimme einer anderen Sprecherin oder nicht weiter auszumachender anonymer Sprecher aufgreift.

## 7. DIALOGISCHE ORDNUNG IM ARGUMENTATIVEN TEXT

Exemplarisch soll nun an einem argumentativen Zeitungsartikel die dialogische Ordnung des Textes vorgeführt werden; es handelt sich um einen Kommentar zur Diskussion des Lebensmittelgesetzes von Marcus Rohwetter «Alles essen, nichts wissen» aus: DIE ZEIT 23/2006, 1.6.2006 (siehe Anhang 1).

### 7.1. Formen der Redewiedergabe

Der Text besteht zu einem großen Teil aus Redewiedergaben, deren Zweck es zunächst ist, den Lesenden Informationen zu vermitteln (zum Formenrepertoire der Redewiedergabe, vgl. z.B. Weinrich 2005). Der Autor ist insofern berichtender Sprecher, der nicht für alle Äußerungen verantwortlich ist. Im Genre «Kommentar» begnügt sich ein Autor aber nicht damit. Ihm geht es gerade darum, die referierten Meinungen zu bewerten und die Lesenden von seiner Meinung zu überzeugen.

Der Text wird durch die Auseinandersetzung mit dem Gesetzesentwurf zur Verbraucherinformation über Lebensmittel strukturiert, d.h. mindestens zwei Stimmen kommen hier zu Wort: die des Autors und die des Gesetzes (Ministers). In Satz (1) fasst der Autor die Absicht des Gesetzes zusammen (*Ein neues Gesetz soll es Verbrauchern ermöglichen, mehr darüber zu erfahren, was eigentlich in Lebensmitteln steckt.*), es handelt sich um eine Form von impliziter Redewiedergabe. In Satz (2) gibt er seine Meinung dazu (*Doch der Entwurf bleibt im Halbgaren stecken.*), die er dann in Satz (3) weiterausführt (*Wäre der Inhalt des Gesetzes so beeindruckend wie sein Name, dann wäre schon viel gewonnen.*). In diesen einleitenden Sätzen hat der Autor These und Gegenthese

gekennzeichnet, indem er selber die Position der Gegenthese zum Gesetz (These) einnimmt. Unter Gegenthese ist hier nicht zu verstehen, dass der Autor sich gänzlich gegen den Gesetzesentwurf wendet oder aber ein anderes Gesetz vorschlägt bzw. auf einen Alternativvorschlag einer anderen Person oder Gruppe rekurriert. Man könnte daher besser von Gegenposition sprechen, die die Teile des Gesetzesentwurfs betrifft, die unklar sind und daher keine Entscheidungshilfen in kritischen Fällen geben. Der Autor formuliert seine Gegenthese/Gegenposition nicht als ein ausformuliertes Programm, sondern indem er auf fragende Weise aktuelle Probleme aufzählt, die vom Gesetz nicht genügend berücksichtigt werden. Im weiteren Textverlauf entwickelt der Autor seine Gegenthese durch Hintergrundinformationen, die jeweils eine der beiden Seiten, die These (den Gesetzesentwurf) und die Gegenthese (seine Kritik an der Form des Gesetzes), stützen bzw. widerlegen. Dazu dienen besonders die verschiedenen Formen der Redewiedergabe, die wir in den Sätzen (5) – (7) in Form indirekter Rede sehen, in Satz (8: *In der Einleitung des Gesetzesentwurfs steht, dass die Zahl der aufgedeckten Fälle »allein in 2005 höher als in den vergangenen zehn Jahren« gewesen sei.*) in einer Mischform von direkter und indirekter Rede, einem eingebetteten Zitat, in denen der Autor die Stimme des Gesetzes wiedergibt.

Im Gegensatz zur indirekten Rede werden in diesem Satz zwei Stimmen zusammengebracht: die des Autors und die des Gesetzestexts. Dabei wird die Stimme des Gesetzes nur durch wenige Worte zitiert (direkte Redewiedergabe), die der Autor in seine Äußerung einbaut. Die Veränderung erfolgt durch den Wechsel des Modus: aus Indikativ wird Konjunktiv, d.h. der Autor stellt die Aussage aus einer gewissen Distanz dar (dazu auch Punkt 6.2). Durch die Integration des Zitats in eine übergeordnete Struktur entsteht auch eine Veränderung auf der pragmatischen Ebene, denn der Gesetzesentwurf wird in verkürzter Weise wiedergegeben, ein Text, für den in diesem Fall ein Minister verantwortlich zeichnet, obwohl sich dahinter sicher mehrere Mit-Autoren verbergen, die nicht auszumachen sind (vgl. dazu Jäntti 2002).

Ein ähnliches Verfahren sehen wir in den Sätzen (27) – (29), in denen der Autor die Position der Branchenverbände (der Industrie) in indirekter Rede wiedergibt: (27) *Beispielhaft sind da die Stellungnahmen der Branchenverbände zum Entwurf des Informationsgesetzes.* (28) *Dort heißt es, die Verbraucher sollten nicht durch vorschnell herausgegebene Informationen verunsichert werden, die sich später als falsch herausstellen könnten.* (29) *Erst prüfen, dann veröffentlichen, lautet die Devise.*

Im Satz (32) greift der Autor stattdessen wieder zu einer Mischform aus indirekter Rede und Zitat: *Als innovationsfeindlich und weltfremd bekämpften sie die Forderung, so volkige Aussagen wie »fördert ihr Wohlbefinden« oder »stärkt die Abwehrkräfte« erst einmal wissenschaftlich zu überprüfen, bevor man sie auf die Packung druckt.*

Dies Zitat zeigt uns, dass die Stimme der Industrie die dritte Stimme ist, die hier im Text explizit zu Wort kommt. Aber implizit lässt der Autor auch schon vorher die Industrie zu Wort kommen, in dem Textabschnitt der Sätze (16) – (23), in denen der Autor die Position der Industrie referiert, erklärt und kommentiert.

Im Gegensatz zum Satz (32), wo wie in (8) ein Teilzitat des Gesetzes steht, wird in (16) der Wortgebrauch der Industrie nur simuliert, ohne dass dies vom Autor signalisiert würde, wenn nämlich von *Gejammer der Industrie über die ausufernde Bürokratie* die Rede ist. Der Unterschied zwischen beiden Formen der Redewiedergabe liegt darin, dass bei (32) eine wie auch immer zu fassende Sprecherquelle nachgemacht, d.h. simuliert wird (ohne sie anzugeben), während sich (16) auf eine nicht weiter differenzierte Sprecher-Gruppe (= die Industrie) bezieht. Das Resultat ist, dass (16) eine schwerer auszumachende Form der Redewiedergabe darstellt.

Die Herkunft bestimmter Gedanken führt demnach nicht immer zu einer eigenen Stimme. Der Autor benutzt z.B. Hintergrundinformationen und führt sie auf Positionen der Verbraucher zurück. Diese Stimme wird, ähnlich wie die der Industrie, an keiner Stelle explizit durch einen einzelnen Vertreter dieser Gruppe zitiert. Es gibt jedoch im Text Stellen, an denen der Autor, selber Verbraucher, diese Position vertritt; so z.B. in den Sätzen (10), (11) und (15). In Satz (15)

wird dies besonders deutlich, wenn der Autor die generische Form «man» benutzt: *Trotzdem wüsste man es vielleicht gern, bevor man am Wochenende den Grill anheizt.*

Der Autor inszeniert mithin durch die Redewiedergabe mehrere Dialoge: zunächst den zwischen Gesetz und Autor. In der Folge werden diese Positionen durch Hintergrundinformationen unterstützt, die auf Argumente von zwei anderen Gruppen zurückgreifen: Industrie und Verbraucher. Mehrfach kommt es in dem Text daher durch Redewiedergabe zu Stimmenüberlagerung (oder Mehrstimmigkeit). Dies geschieht zum Beispiel, wenn es sich um die Stimme des Autors und die der Verbraucher handelt, wie wir oben sehen konnten. Komplexe Formen der Stimmenüberlagerung liegen dann vor, wenn der Autor das Gesetz referiert und sich im selben Satz auf die Position der Verbraucher bezieht, z.B. Satz (13): *Dabei gäbe es selbst im Rahmen des gesetzlich Erlaubten einiges, für das sich Verbraucher interessieren dürften - etwa die Art und Menge der eingesetzten Schädlingsgifte bei der Obstproduktion.*

Eine besonders vielschichtige Form zeigt sich in Satz (7), wo Redewiedergabe des Gesetzes, Stimme des Autors und der Verbraucher zusammentreffen: *Vertrauensbildung ist überfällig.*

Die Inszenierung von anderen Stimmen (durch direkte, indirekte und implizite Redewiedergabe, Reformulierungen und Zitate) ist stets mit der Stimme des Autors verbunden, was Auswirkungen auf pragmatischer Ebene hat und die Argumentation mit Abschwächung bzw. Verstärkung von Gründen (Positionen, Stimmen) verbindet. Aus diesem Grund unterstützt der Autor die Redewiedergabe mit anderen Verfahren.

## 7.2. Konjunktiv

Eine besondere Funktion nimmt im gesamten Bereich der Redewiedergabe der Konjunktiv ein. Wird der Konjunktiv I im Text meistens bei indirekter Rede benutzt, wie etwa im Satz (5), hat der Konjunktiv II die Funktion, die Position des Autors anzuzeigen und zwar, um mögliche «bessere» Lösungen vorzuschlagen, wie etwa in Satz (3): *Wäre der Inhalt des Gesetzes so beeindruckend wie sein Name, dann wäre schon viel gewonnen.*

Der Satz (13) zeigt aber auch eine andere Funktion des Konjunktivs II (im Anhang 2 in Fettdruck), nämlich den der Distanzierung: Wenn der Autor von dem gesetzlich Erlaubten spricht, *für das sich Verbraucher interessieren dürften*, benennt er die Gruppe der Verbraucher als Beobachter. Nicht distanzierend ist dagegen der Gebrauch des Konjunktivs II in Satz (15), wo der Konjunktiv im Zusammenspiel mit dem generischen Pronomen *man* den Autor miteinschließen dürfte: *Trotzdem wüsste man es vielleicht gern, bevor man am Wochenende den Grill anheizt.*

## 7.3. Kommunikationsverben

Einen wesentlichen Beitrag zur funktionalen Gestaltung der Redewiedergabe durch den Autor haben die Kommunikationsverben, die die Redeteile bezeichnen, kommentieren, einleiten oder beschreiben (vgl. dazu Harras et al. 2004/2006). Der Autor des „Zeit“-Artikels nimmt mit Kommunikationsverben und sprechaktbeschreibenden Formen auf unterschiedliche Weise auf themenstrukturierende Teile des Textes Bezug. Die Bandbreite ist weit und reicht von neutralen Kommunikationsverben über distanzierende bis hin zu kommentierenden Formen.

Die Kommunikationsverben wie *heißt* (4) und *steht [geschrieben]* (8) sind «Verben, mit denen auf Situationen Bezug genommen wird, in denen ein Sprecher einem Hörer gegenüber etwas in schriftlicher Form äußert» (Harras et al. 2004: 471). Sie sind sozusagen neutral beschreibend und

unterscheiden sich von Verben, die die Einstellung des Autors zur wiedergegebenen Rede deutlicher werden lassen und die als Expressive bezeichnet werden<sup>6</sup>. Solche Sprechereinstellungen zeigen sich nicht nur in Expressiven, sondern auch in Verbformen mit Präpositionalgruppe, die den Sprechakt einer Äußerungsinstanz beschreiben. Dazu gehören z.B. *droht zur Floskel zu werden* (26) und *lautet die Devise* (29), bei denen der Autor sich implizit durch spezifische nicht mehr neutrale Nomen zur Beschreibung von Äußerungseinheiten (*Floskel* und *Devise*) distanziert. Stärker noch als diese wirken jedoch die expliziten Kommentare, wie in den Formen *ist mutlos im Konkreten [verfasst]* (9), *Gejammer* (16) und *bekämpften* (32), (im Anhang 2 in Fettdruck). Bei diesen greift der Autor auf explizit kommentierende Prädikate (z.B. *mutlos*) und metaphorische Formen (*bekämpften*) zurück. Die Wahl der Kommunikationsverben bestätigt erneut das kommentierende, d.h. modalisierende Darstellungsverfahren des Autors bei der Redewiedergabe.

#### 7.4. Adversative Konnektoren und Kommentare

Wie bereits erwähnt, haben adversative Konnektoren ebenfalls eine dialogische Funktion. Sie sind es, die am deutlichsten die Autorenstimme markieren. Dies wird bereits in Satz (2) deutlich, durch *doch*, was die Gegenthese/-position des Autors signalisiert. Analog ist *doch* in Satz (9) und Satz (33) zu lesen, sowie *trotzdem* in Satz (15) und *gleichwohl* in Satz (20).

Diese Formen kennzeichnen die Stimme des Autors für die Leser und sind Operatoren seiner Argumentation zusammen mit anderen kommentierenden Formen im Text.

In diese letzte Gruppe gehören die direkten Kommentare in Satz (17) *zugegeben*, durch den der Autor ein Argument der Industrie anerkennt, ähnlich interpretierbar ist auch Satz (22): *geht es darum*, während *seltsam* in Satz (30) eindeutig negativ bewertend ist.

#### 7.5. Man-Doxa (Topoi)

Die Objektivität der eigenen Position stellt der Autor durch den Rekurs auf allgemeine Wahrheiten (Man-Doxa, Topoi) her, die er in den Sätzen (24-25) benutzt: *Das zeigt zweierlei: erstens, dass es technisch möglich ist. Und zweitens, dass man Konsumenten ernst nehmen kann.* Es handelt sich dabei nicht um eine Schlussregel im engeren Sinne, wie sie etwa bei Toulmin vorgesehen sind. Es sind hier eher Argumente dafür, dass es auch anders geht, also Argumente für die Gegenposition/Gegenthese. Die Schlussregel, die diesem Übergang zugrunde liegt, würde etwa lauten: Wenn man den Konsumenten ernst nehmen will, muss man alles offenlegen. Damit appelliert der Autor an ein gemeinsam mit den Lesern geteiltes Verfahren, denn alle Leser sind auch Konsumenten. Sprachlich unterstützt er den Schluss durch die unpersönlichen Formulierungen. Zusammen führt das zu seiner Schlussfolgerung, d.h. zum Zurückweisen der Gründe (und damit auch der Rede) der Industrie. Verfolgt man das Zusammenspiel der verschiedenen Elemente wie Redewiedergabe, Kommunikationsverben, adversativen Konnektoren und Kommentaren, die der Autor in den auf seinen Schluss in (24) und (25) folgenden Sätzen benutzt (26-35), dann erkennt man, dass der Text danach auf seine argumentative Klimax zuläuft.

Im Anhang 2 wird versucht, durch graphische Mittel eine Unterscheidung der verschiedenen Stimmen vorzunehmen. Nicht immer konnten aufgrund der Komplexität die verschiedenen Formen der Überlagerung der Stimmen zufriedenstellend dargestellt werden.

<sup>6</sup> Kristel Proost (2006:251f.) stellt dazu fest: „Expressive sind Verben, mit denen Sprechereinstellungen lexikalisiert sind, die Emotionen oder Bewertungen unterschiedlichster Art als propositionalen Gehalt haben“.

## 8. VON DER DIALOGISCHEN ORDNUNG ZU MAKROSTRUKTUREN IM TEXT

Bisher wurde die dialogische Ordnung im Text rekonstruiert, so wie sie sich durch die Referenz auf Positionen von anderen auch in Form von Redewiedergabe entwickelt. Dadurch konnte auch eine erste Ebene zusammengehöriger semantischer Einheiten erkannt werden. Übergeordnete semantische Einheiten sind auch die Ausgangsbasis für die Analyse dessen, was van Dijk (1980) Makrostrukturen genannt hat. Er spricht in diesem Zusammenhang von Makroregeln, die helfen, Bedeutungen zu größeren Bedeutungsganzheiten zusammenzufügen.

Makrostrukturen müssen erklären, warum Satzreihen, auch wenn sie den Bedingungen des linearen Zusammenhangs gehorchen, nicht immer intuitiv für den Sprachgebraucher als ein verständlicher und akzeptabler Text gelten. Ohne Makrostrukturen müsste der Sprachgebraucher, wenn er eine Reihe von Sätzen hört, laufend fragen: 'Worüber sprichst Du?', 'Worauf willst Du hinaus?' usw. (van Dijk 1980: 44-45).

Es verändert sich dadurch die Perspektive, aus der wir den Text betrachten: Während es bei der Rekonstruktion der dialogischen Ordnung im Text um die verschiedenen Stimmen ging, die im Text durch Redewiedergabe neben der Autorenstimme «sprechen», geht es bei der Analyse der Makrostrukturen um die Interpretation durch Lesende (vgl. dazu auch Iser 1972).

Indem Lesende Makrostrukturen als größere Bedeutungszusammenhänge in Texten verstehen und interpretieren, gelingt es ihnen auch, das Thema und die thematische Entwicklung des Textes besser zu verstehen. Das heißt, es geht hier um den größeren thematischen Zusammenhang eines Textes.

Van Dijk (1980:45) weist aber auch darauf hin, dass die Fähigkeit, Makrostrukturen im Text zu erkennen mit der Interpretation von Mikrostrukturen verbunden ist. Es handelt sich dabei nicht nur um *Themawörter* (Schlüsselwörter), sondern auch um *Themasätze*, die einen Teil der Makrostrukturen repräsentieren. Mithilfe von vier Makroregeln (Auslassen, Selektieren, Generalisieren, Konstruieren oder Integrieren der Propositionsreihen eines Textes) werden Makrostrukturen in einem Text erkennbar, die außerdem unterschiedliche hierarchische Niveaus haben können. Als Resultat kann schließlich ein neuer Text, nämlich eine Zusammenfassung, aus den einzelnen Makrostrukturen entstehen.

Dieses Modell der Textkondensation ist in der Textlinguistik kontrovers diskutiert worden (vgl. dazu Adamzik 2004: 130). Ich ziehe es hier dennoch heran, da es im Anschluss an das Erkennen der verschiedenen implizit im Text enthaltenden Stimmen nützlich ist, die Autorenstimme, die den Text in seiner thematischen Entwicklung als Gegenposition dominiert, klarer hervortreten zu lassen.

Bei der Rekonstruktion der Makrostrukturen (s.u.) wird die Autorenstimme besonders deutlich in den Sätzen 2, 9, 15, 17, 20, 24, 25, 30-33, 35. In diesen Sätzen benutzt der Autor Mikrostrukturen, d.h. lexikalische Mittel, die als Themawörter das Verstehen und die Interpretation seiner Aussagen leiten. Dazu gehören Metaphern wie «im Halbgaren stecken» (z.B. in Satz 2), Metonymien wie «bevor man am Wochenende den Grill anheizt» (z.B. in Satz 15), wertende Adjektive wie «der Entwurf ist mutlos» (z.B. in Satz 9), elliptische Sätze wie «zugegeben» (z.B. Satz 17), modalisierende Elemente «gleichwohl» (z.B. in Satz 20) und logische Verbindungselemente wie «das zeigt zweierlei» (z.B. in Satz 24). Gerade Metaphern, Metonymien, idiomatische Wendungen und elliptische Formen kennzeichnen den oft ironischen Stil dieser Autorenstimme. Sie sind ein stilistisches Element, das auch die Redewiedergabe z.T. beeinflusst.

In der nun folgenden Tabelle soll ein Überblick über einige dieser die Autorenstimme charakterisierenden Mikrostrukturen gegeben werden.

Lexikalische Elemente der Autorenstimme		
Satz 2	<i>im Halbgaren stecken</i>	Metapher
Satz 29	<i>lautet die Devise</i>	Idiomatische Wendung
Satz 33	<i>Nennen den Kunden einen König, doch sehen in ihm einen Untertan.</i>	Idiomatische Wendung und Metapher
Satz 35	<i>Guten Appetit!</i>	Idiomatische Wendung
Satz 9	<i>der Entwurf ist mutlos</i>	Wertende Adjektive
Satz 30	<i>seltsam</i>	Wertende Adjektive
Satz 15	<i>bevor man am Wochenende den Grill anheizt</i>	Metonymie
Satz 17	<i>Zugegeben.</i>	Elliptischer Satz
Satz 20	<i>gleichwohl</i>	Modalisierendes Element
Satz 24	<i>Das zeigt zweierlei</i>	Logische Verbindung

Im Anhang 3 wird versucht, ausgehend von der dialogischen Ordnung des Textes durch graphische Mittel die semantischen Makrostrukturen zu rekonstruieren.

## 9. DIDAKTISCHE SCHLUSSFOLGERUNGEN

Was leistet die Analyse der dialogischen Ordnung und der Makrostrukturen besonders für die didaktische Behandlung argumentativer Texte?

Viele argumentative Texte sind gekennzeichnet durch ihre Abstraktheit, durch die Abwesenheit von expliziten Dialogen und eindeutig erkennbaren Sprechern. Das Konzept der Polyphonie ermöglicht es, einen Teil dieser dialogischen Ordnung wiederzuerkennen und deren Formenrepertoire im Text deutlich zu machen. Dass die Stimmen nicht einfach im Text «zusammenklingen», sondern der Autor versucht, mit seinen Argumenten, andere Stimmen zu widerlegen, zeigt sich gerade, wenn man versucht, die einzelnen Argumente als (wiedergegebene) Rede von Sprechern zu identifizieren. Der Autor benutzt bestimmte sprachliche Strategien, um die eigene Position als «objektiv» darzustellen. Die Position der anderen hingegen wird (z.B. durch Redewiedergabe) distanzierend bzw. modalisierend (abschwächen und starkmachen von Positionen und Gründen) gezeigt.

Auf der Strukturebene des analysierten Textes wird erkennbar, dass er in zwei große Blöcke eingeteilt ist: In einen ersten Teil, in dem sich der Autor primär mit dem Gesetz und der Verbraucher-Position auseinandersetzt (1-15) und einen zweiten Teil (16-35), in dem er die Auseinandersetzung zwischen Industrie und Gesetzgeber skizziert. In beiden Blöcken kommt es dann zu Stimmenüberlagerung (zwischen Autor und Gesetz, Autor und Verbrauchern, Autor und Industrie).

Die Redewiedergabe verfügt über ein differenziertes Formenrepertoire und hat im Text pragmatische Auswirkungen, die a) die Informativität, b) die Sprechaktverschiebung und c) die Beziehungsgestaltung betreffen (vgl. Pérennec 2002). Formen der Redewiedergabe genügen a) selten der Informativitätsmaxime, da sie aus längeren Zusammenhängen begrenzt auswählen; es kommt b) zu einer Sprechaktverschiebung, da die wiedergegebene Rede meist in einen übergeordneten Sprechakt eingebettet ist. Es wird c) durch Redewiedergabe jeweils ein neuer Aspekt der Beziehungsgestaltung vom Autor ins Spiel gebracht, denn er vermittelt nicht nur die Rede eines anderen, sondern auch ein positives oder negatives Bild des/r referierten Sprecher/s/in, z.B. durch redeeinleitende Kommunikationsverben und andere aufgezeigte Formen der Modalisierung.

Die hier vorgeschlagene Strukturanalyse soll einen ergänzenden Weg zu bisher vorgeschlagenen Verfahren der Analyse argumentativer Texte aufzeigen, indem sie das Formenrepertoire der Redewiedergabe im Text in den Vordergrund rückt und dadurch versucht, die Abstraktheit der Argumentation auf ein dialogisches Mit- und Gegeneinander zurückzuführen.

Geht es bei der dialogischen Ordnung um die im Text enthaltenen Stimmen, ermöglicht die Analyse der Makrostrukturen einen Perspektivenwechsel. In dem gesamten Text werden verschiedene semantische Einheiten deutlich, die dem/r Lesenden die thematische Entwicklung sichtbar machen. Dabei wird auch das lexikalische Repertoire der Autorenstimme, die sich an den/die Lesende/n wendet, deutlicher. So endet dieser Text mit einer direkten, an ihn/sie gerichteten dialogischen Formel: «Guten Appetit!».

#### LITERATUR

Adamzik, Kirsten (2004): Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen.

Bachtin, Michail (1979): Die Ästhetik des Wortes, Hg. Rainer Gröbel, Frankfurt.

Baudot, Daniel (Hg.) (2002): Redewiedergabe, Redeerwähnung. Formen und Funktionen des Zitierens und Reformulierens im Text. Tübingen.

Brinker, Klaus (1988): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin.

Cortès, Colette/Sibylle Sauerwein Spinola (2002): »Auf Deutsch gesagt, Polyphonie». In: Baudot, Daniel (Hg.): Redewiedergabe, Redeerwähnung. Formen und Funktionen des Zitierens und Reformulierens im Text. Tübingen, S. 15-26.

Dijk, Teun A. van (1980): Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung. Tübingen.

Ducrot, Oswald (1984): Le dire e le dit. Paris.

Ehlich, Konrad (1984): Zum Textbegriff. In: Annely Rothkegel/Barbara Sandig (Hg.): Text – Textsorten – Semantik: linguistische Modelle und maschinelle Verfahren. Hamburg, S. 9-25.

Eggs, Ekkehard (2000): Vertextungsmuster Argumentation: Logische Grundlagen. In: Klaus Brinker et al., HSK Text- und Gesprächslinguistik. Berlin-New York, S. 397-414.

Feilke, Helmut (1988): Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. In: Der Deutschunterricht III, S. 65-82.

Graefen, Gabriele (2002): Schreiben und Argumentieren. Konnektoren als Spuren des Denkens. In: Perrin, Daniel et al. (Hg.): Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. Opladen, S. 47-62.

- Harras, Gisela/Edeltraut Winkler/Sabine Erb/Kristel Proost (2004): Handbuch deutscher Kommunikationsverben, Teil 1, Schriften des Instituts für deutsche Sprache, 10.1, Berlin/New York (de Gruyter).
- Harras, Gisela/Edeltraut Winkler/Kristel Proost (2006): Handbuch deutscher Kommunikationsverben, Teil 2, Schriften des Instituts für deutsche Sprache, 10.2, Berlin/New York (de Gruyter).
- Iser, Wolfgang (1972): Der implizite Leser. München.
- Jäntti, Ahti (2002): Zum Begriff des Zitats in der deutschen Presse. In: Baudot, Daniel (Hg.): Redewiedergabe, Redeerwähnung. Formen und Funktionen des Zitierens und Reformulierens im Text. Tübingen, S. 139-149.
- Lötscher, Andreas (1987): Text und Thema. Studien zur thematischen Konstituierung von Texten. Tübingen.
- Pérennec, Marie-Hélène (2002): Redewiedergabe in fiktiven und nicht-fiktiven Texten. In: Baudot, Daniel (Hg.): Redewiedergabe, Redeerwähnung. Formen und Funktionen des Zitierens und Reformulierens im Text. Tübingen, S. 41-52.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (1997): Argumentative Texte schreiben. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik 21/4, S. 23-42.
- Proost, Kristel (2006): Lexikalische Strukturen der Expressive. In: Harras, Gisela/Edeltraut Winkler/Kristel Proost, S. 251-314.
- Steyer, Kathrin (1997): Reformulierungen. Sprachliche Relationen zwischen Äußerungen und Texten im öffentlichen Diskurs, Tübingen.
- Thüne, Eva-Maria (2006): Argumentative Texte im DaF-Unterricht an italienischen Universitäten. In: Marina Foschi Albert, Marianne Hepp, Eva Neuland (Hg.): Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Pisaner Fachtagung 2004 zu neuen Wegen der italienisch-deutschen Kooperation. München, S. 197-205.
- Toulmin, Stephen (1975): Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg.
- Weinrich, Harald (unter Mitarbeit von Eva Breindl und Maria Thurmair) (2005<sup>3</sup>): Textgrammatik der deutschen Sprache. Hildesheim.



## ANHANG

Im Anhang befinden sich drei Anlagen: der Gesamttext (Anhang 1), der Versuch einer Darstellung der dialogischen Ordnung im Text (Anhang 2) und eine aus dieser Ordnung resultierende Makrostruktur des Textes (Anhang 3).

### Anhang 1

Gesamttext aus: DIE ZEIT 23/2006 (1.6.2006)

#### **Alles essen, nichts wissen**

**(1) Ein neues Gesetz soll es Verbrauchern ermöglichen, mehr darüber zu erfahren, was eigentlich in Lebensmitteln steckt. (2) Doch der Entwurf bleibt im Halbgaren stecken.**

*Ein Kommentar von Marcus Rohwetter*

(3) Wäre der Inhalt des Gesetzes so beeindruckend wie sein Name, dann wäre schon viel gewonnen. (4) Verbraucherinformationsgesetz heißt das neueste Projekt aus dem Agrarministerium von Horst Seehofer. (5) Es solle, so der Minister, den Konsumenten Einblicke in die Produktion von Lebensmitteln ermöglichen. (6) Damit das Vertrauen wieder aufgebaut wird, das durch zahlreiche Gammelfleisch-Skandale beschädigt wurde.

(7) Vertrauensbildung ist überfällig. (8) In der Einleitung des Gesetzesentwurfs steht, dass die Zahl der aufgedeckten Fälle »allein in 2005 höher als in den vergangenen zehn Jahren« gewesen sei. (9) Doch so sehr die Notwendigkeit der Information anerkannt und die Bedeutung des aufgeklärten Verbrauchers gepriesen wird, so mutlos ist der Entwurf im Konkreten.

(10) Es fängt schon damit an, dass Verbraucher lediglich bei Behörden um Auskunft bitten können nicht bei Unternehmen. (11) Bis zur Antwort vergehen oft Monate, zudem existieren rund zwei Dutzend Ausnahmen, in denen eine Information doch geheim gehalten werden darf. (12) Sind etwa Unternehmen und ihre Produktionsmethoden betroffen, so gilt praktisch alles, was nicht illegal ist, als Geschäfts- oder Betriebsgeheimnis - und ist damit tabu.

(13) Dabei gäbe es selbst im Rahmen des gesetzlich Erlaubten einiges, für das sich Verbraucher interessieren dürften - etwa die Art und Menge der eingesetzten Schädlingsgifte bei der Obstproduktion. (14) Auch wenn die Schweine eines Wurstfabrikanten überdurchschnittlich oft mit Salmonellen infiziert sind, muss dort nichts Illegales geschehen sein. (15) Trotzdem wüsste man es vielleicht gern, bevor man am Wochenende den Grill anheizt.

(16) Nur teilweise nachzuvollziehen ist das Gejammer der Industrie über eine ausufernde Bürokratie. (17) Zugegeben: (18) Ein Fleischproduzent, der ins Visier fanatischer Tierschützer

gerät, wird vermutlich nichts zu lachen haben, wenn die ihn aus ideologischen Motiven mit Anfragen überschütten. (19) Zu einer Waffe für Böswillige darf ein solcher Auskunftsanspruch nicht werden. (20) Gleichwohl zieht das Argument der Industrie nicht, die Erhebung der Daten sei zu aufwändig.

(21) Jedes Unternehmen verfolgt in seinem Rechnungswesen penibel, von wem es wann welche Ware zu welchem Preis bezogen und was es weiterverkauft hat. (22) Geht es darum, Einnahmen und Ausgaben im Blick zu halten, lässt sich alles nachverfolgen. (23) Ein paar Firmen, die Wert auf ein gutes Image legen, wollen demnächst freiwillig ihre Produktionskette offen legen und für jedermann frei zugänglich machen. (24) Das zeigt zweierlei: erstens, dass es technisch möglich ist. (25) Und zweitens, dass man Konsumenten ernst nehmen kann.

(26) Im politischen Prozess droht Verbraucherschutz indes zur Floskel zu werden, die je nach Belieben gedreht und gewendet werden kann. (27) Beispielhaft sind da die Stellungnahmen der Branchenverbände zum Entwurf des Informationsgesetzes. (28) Dort heißt es, die Verbraucher sollten nicht durch vorschnell herausgegebene Informationen verunsichert werden, die sich später als falsch herausstellen könnten. (29) Erst prüfen, dann veröffentlichen, lautet die Devise. (30) Seltsam. (31) Ebenjene Branchenvertreter haben noch vor einigen Monaten genau andersherum argumentiert, als es um einheitliche europäische Werberegeln für Lebensmittel ging. (32) Als innovationsfeindlich und weltfremd bekämpften sie die Forderung, so wolkige Aussagen wie »fördert ihr Wohlbefinden« oder »stärkt die Abwehrkräfte« erst einmal wissenschaftlich zu überprüfen, bevor man sie auf die Packung druckt.

(33) Viele Firmen nennen den Kunden einen König, doch sie sehen in ihm einen Untertan. (34) Er darf alles essen, aber nicht alles wissen. (35) Guten Appetit!

## Anhang 2

### Tabelle Dialogische Ordnung

**Fettdruck** = Stimme des Autors/(einzelne Elemente)

**Fettdruck** = Stimme der Verbraucher

Unterstreichungen = Mischformen dieser beiden Stimmen

*Kursivdruck* = Stimme des Gesetzes/Ministers

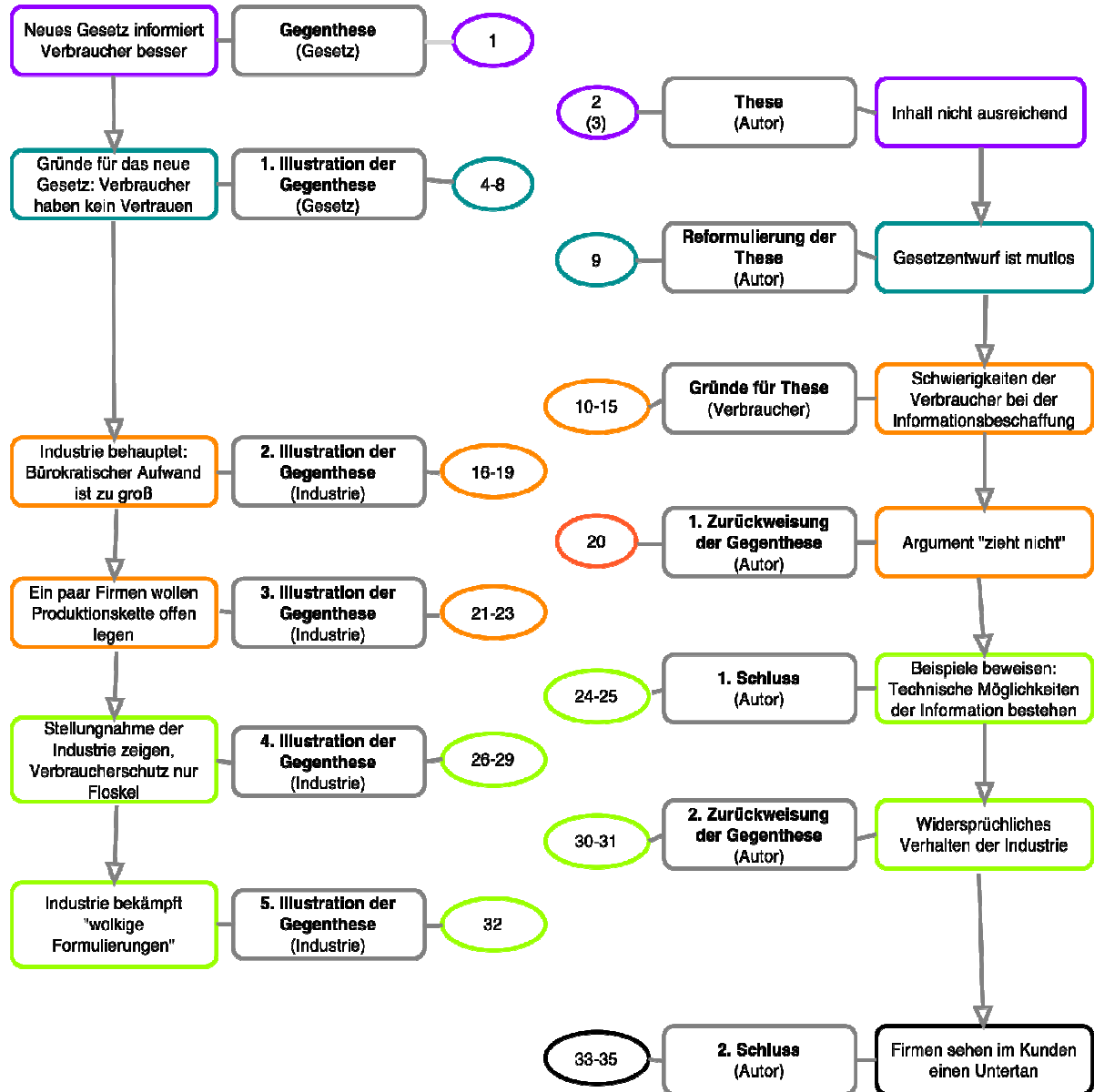
Courier = Stimme der Industrie

Stimme	Text
<b>Gesetz:</b>	(1) <b>Ein neues Gesetz soll es Verbrauchern ermöglichen, mehr darüber zu erfahren, was eigentlich in Lebensmitteln steckt.</b>
<b>These</b>	
<b>Autor:</b>	(2) <b>Doch der Entwurf bleibt im Halbgaren stecken.</b>
<b>Gegenthese</b>	
<b>Autor:</b>	(3) <b>Wäre</b> der Inhalt des Gesetzes so beeindruckend wie sein Name, dann <b>wäre</b> schon viel gewonnen.
<b>Kommentar</b>	(4) Verbraucherinformationsgesetz <b>heißt</b> das neueste Projekt aus dem Agrarministerium von Horst Seehofer. (5) <b>Es solle, so der Minister, den Konsumenten Einblicke in die Produktion von Lebensmitteln ermöglichen.</b> (6) <i>Damit das Vertrauen wieder aufgebaut wird, das durch zahlreiche Gammelfleisch-Skandale beschädigt wurde.</i> (7) <u><b>Vertrauensbildung ist überfällig.</b></u> (8) In der Einleitung des Gesetzesentwurfs <b>steht, dass die Zahl der aufgedeckten Fälle »allein in 2005 höher als in den vergangenen zehn Jahren« gewesen sei.</b>
<b>Autor/Gesetz</b>	(9) <b>Doch</b> so sehr <i>die Notwendigkeit der Information anerkannt und die Bedeutung des aufgeklärten Verbrauchers gepriesen wird, so mutlos ist der Entwurf im Konkreten.</i>
<b>Kommentar</b>	
<b>Autor/ Verbraucher</b>	(10) <u>Es fängt schon damit an, dass Verbraucher lediglich bei Behörden um Auskunft bitten können - nicht bei Unternehmen.</u> (11) <u>Bis zur Antwort vergehen oft Monate, zudem existieren rund zwei Dutzend Ausnahmen, in denen eine Information doch geheim gehalten werden darf.</u> (12) Sind etwa Unternehmen und ihre Produktionsmethoden betroffen, so gilt praktisch alles, was nicht illegal ist, als Geschäfts- oder Betriebsgeheimnis – <b>und ist damit tabu.</b>
<b>Autor/ Gesetz</b>	(13) <b>Dabei gäbe es selbst im Rahmen des gesetzlich Erlaubten einiges, für das sich Verbraucher interessieren dürften</b> - etwa die Art und Menge der eingesetzten Schädlingsgifte bei der Obstproduktion. (14) Auch wenn die Schweine eines Wurstfabrikanten überdurchschnittlich oft mit Salmonellen infiziert sind, muss dort nichts Illegales geschehen sein.
<b>Redewiedergabe</b>	(15) <u><b>Trotzdem wüsste man es vielleicht gern, bevor man am Wochenende den Grill anheizt.</b></u>
<b>Autor/ Verbraucher</b>	(16) Nur teilweise nachzuvollziehen ist das <b>Gejammer der Industrie</b> über eine ausufernde Bürokratie. (17) <b>Zugegeben:</b> (18) Ein Fleischproduzent, der ins Visier fanatischer Tierschützer gerät, wird vermutlich nichts zu lachen haben, wenn die ihn aus ideologischen Motiven mit Anfragen überschütten. (19) Zu einer Waffe für Böswillige <b>darf</b> ein solcher
<b>Autor/ Industrie</b>	
<b>(Redewiedergabe)</b>	
<b>Autor</b>	

	Auskunftsanspruch <b>nicht werden</b> .
Autor	(20) <b>Gleichwohl</b> zieht das Argument der Industrie nicht, die Erhebung der Daten sei zu aufwändig.
Autor/ Industrie (Redewieder- gabe)	(21) Jedes Unternehmen verfolgt in seinem Rechnungswesen penibel, von wem es wann welche Ware zu welchem Preis bezogen und was es weiterverkauft hat. (22) <b>Geht es darum</b> , Einnahmen und Ausgaben im Blick zu halten, lässt sich alles nachverfolgen. (23) Ein paar Firmen, die Wert auf ein gutes Image legen, wollen demnächst freiwillig ihre Produktionskette offen legen und für jedermann frei zugänglich machen.
Autor	(24) <b>Das zeigt zweierlei</b> : erstens, dass es technisch möglich ist. (25) Und zweitens, dass man Konsumenten ernst nehmen kann.
Autor	(26) Im politischen Prozess <b>droht</b> Verbraucherschutz indes <b>zur Floskel zu werden</b> , die je nach Belieben gedreht und gewendet werden kann.
Autor/Industrie (Redewieder- gabe)	(27) Beispielhaft sind da die Stellungnahmen der Branchenverbände zum Entwurf des Informationsgesetzes. (28) Dort <b>heißt</b> es, die Verbraucher sollten nicht durch vorschnell herausgegebene Informationen verunsichert werden, die sich später als falsch herausstellen könnten. (29) Erst prüfen, dann veröffentlichen, <b>lautet die Devise</b> .
Autor	(30) <b>Seltsam</b> . (31) Ebenjene Branchenvertreter haben noch vor einigen Monaten genau andersherum argumentiert, als es um einheitliche europäische Werberegeln für Lebensmittel ging.
Autor/Industrie (Redewieder- gabe)	(32) Als innovationsfeindlich und weltfremd <b>bekämpften</b> sie die Forderung, so wolkige Aussagen wie »fördert ihr Wohlbefinden« oder »stärkt die Abwehrkräfte« erst einmal wissenschaftlich zu überprüfen, bevor man sie auf die Packung druckt.
Autor/Industrie Autor	(33) Viele Firmen <b>nennen</b> den Kunden einen König, <b>doch sie sehen in ihm einen Untertan</b> . (34) Er darf alles essen, aber nicht alles wissen. (35) Guten Appetit!

---

### Anhang 3



# „LINEARITÄT“ UND „DIGRESSIVITÄT“ WISSENSCHAFTLICHEN SCHREIBENS – ZUR PROBLEMATIK DER KATEGORIENBILDUNG IM BEREICH EINER KOMPARATISTIK DER WISSENSCHAFTSSPRACHEN

Winfried THIELMANN (München/ Chemnitz)

## 1. WISSENSCHAFTSKOMMUNIKATION

Die Wissenschaft abendländischen Zuschnitts ist, zumindest seit der Scholastik, eine offene Unternehmung: Kein Gegenstand ist von vorneherein von wissenschaftlicher Untersuchung ausgeschlossen, niemandem sind von vorneherein der Zugang zu wissenschaftlichem Wissen und die Teilnahme am wissenschaftlichen Erkenntnisprozess verwehrt. Wurde der moderne wissenschaftliche Erkenntnisprozess zunächst nur von wenigen Forscherpersönlichkeiten getragen, so bildeten sich bald Institutionen, so zum Beispiel die Akademien heraus, die eine zentrale Rolle bei der Kommunikation neuen wissenschaftlichen Wissens spielen sollten. Wie Bazerman (1988) gezeigt hat, mauserten sich die *Transactions* der Royal Society in weniger als einem Jahrhundert vom Kuriositätenkabinett einer wissenschaftlich dilettierenden *gentry* zu einem der ersten *scientific journals* im modernen Sinn. Die – prinzipiell offene – moderne Wissenschaft bildet früh ihre Institutionen aus, in denen die – sich immer stärker spezialisierenden – *communities* organisiert sind. Diese Communities haben, auch dies ein Kennzeichen der Offenheit moderner Wissenschaft, die westeuropäische „Universalsprache“, das Lateinische, längst aufgegeben. Die moderne Wissenschaft ist mehrsprachig, sie ist einzelsprachengebunden. Die Gründe für den Aufbruch moderner Wissenschaft in die Einzelsprachen, in die Vernakulärsprachen, liegen in der Natur des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses selbst, dem nichts mehr heilig ist, auch die Autoritäten nicht. Wer etwas Neues mitzuteilen hat, bearbeitet immer den Kenntnisstand einer Community, die hinsichtlich dessen überzeugt werden will, was in der Wirklichkeit, und nicht etwa bei Aristoteles, der Fall ist. Für diese Zwecke stellte das Lateinische, wie ich an anderer Stelle am Beispiel Galileis und Newtons zu zeigen versuchte (Thielmann 2006, 2007), nicht die erforderlichen sprachlichen Ressourcen zur Verfügung, weswegen man die Vernakulärsprachen zu Wissenschaftssprachen ausbaute.

War zu Beginn der Royal Society noch die *demonstratio ad oculos* vor versammelter Mitgliedschaft die Regel (Bazerman 1988), so erfolgte die Kommunikation neuen Wissens bald vornehmlich durch Texte, wie dies auch heute noch der Fall ist, wo der Text, also der Artikel oder Brief, in den Geisteswissenschaften auch die Monographie, im Prinzip die einzige gültige Form der Mitteilung neuen Wissens darstellt.

Wissenschaft begegnet uns also wesentlich in Texten und sie ist, immer noch, in vielen Bereichen einzelsprachengebunden. Diese einzelsprachengebundenen Texte sind, wie Ehlich gezeigt hat (1993, 1995), nicht lediglich Zusammenschriebe wahrer, oder für wahr gehaltener Erkenntnisse, sondern eigentlich Kondensationen wissenschaftlichen Streits, der immer eine Angelegenheit von mehreren Aktanten ist, und wesentlich nicht Text ist, sondern Diskurs. Ihre zum Text geronnene streitende Diskursivität ist dasjenige Charakteristikum, das wissenschaftliche

Texte wesentlich von anderen Texten unterscheidet – und das, keineswegs überraschend, bei der Einführung muttersprachlicher sowie nichtmuttersprachlicher Studenten in das wissenschaftliche Schreiben und die wissenschaftliche Lektüre eines der größten Hindernisse darstellt.

Zum Verständnis der sprachlichen Bedingungen von Wissenschaft, für die erfolgreiche Teilhabe an Wissenschaftskommunikation in der Fremdsprache ist die linguistische Erkundung der einzelsprachigen Spezifika von Wissenschaftskommunikation unerlässlich. Dass die Befassung mit diesen Spezifika sich zunächst auf Texte konzentrierte, entsprach der Natur der Sache. Dass sie dies mit einem kategorialen Instrumentarium tat und zum Teil heute noch tut, das häufig an spezifischen Charakteristika *wissenschaftlicher* Texte vorbeigeht, werde ich im folgenden zu zeigen versuchen.

## 2. KONTRASTIVE UNTERSUCHUNGEN

Im Bereich der kontrastiven Untersuchungen wissenschaftlicher Texte haben die Pionierarbeiten Clynes zum Deutschen und Englischen traditionsbegründend gewirkt (z.B. Sachtleber 1993, Mauranen 1993, Busch-Lauer 2001). Clyne untersucht sein Korpus im wesentlichen anhand textueller Parameter, denen die Texte der einen Sprache mehr, der anderen weniger entsprechen. Der wohl bekannteste dieser textuellen Parameter ist Linearität, also so etwas wie Ununterbrochenheit der thematischen Progression. Der Gegenspieler von Linearität ist Digressivität. Ein Text ist also umso linearer, je weniger er digressiv ist. Wie unscharf Clynes Linearitätsbegriff ist, hat Gaberell (2001) überzeugend dargetan. Wir begnügen uns hier damit, z.B. die folgende Wissenschaftliche Einleitung<sup>1</sup> als wohl linear im Sinne Clynes aufzufassen (Segmentierung W.T.):

- (1) The aim of this paper is to look at the way hedging and related phenomena work in context, rather than in isolation.
- (2) In it I attempt to do three things.
- (3a) Firstly I look at the theoretical problems which have beset the study of what is called hedging. I do so in the abstract, using text sentences.
- (3b) Secondly, as a prelude to considering the way in which hedging and related phenomena are differently employed in academic medicine over time I discuss briefly some of the main features in the changing structure and function of articles in the *British Medical Journal (BMJ)* between 1853 and the present day.
- (3c) Thirdly, I look in detail at three *BMJ* articles drawn from a larger corpus, from 1853, 1883 and 1991, both to illustrate the difficulty in assigning pieces of text to the category „hedge” and related categories, and to contrast the manner in which these categories are handled.

In Segment 1 wird über den Zweck der Untersuchung gesprochen. Segment 2 hat als Thema immer noch die Untersuchung (*it*), und es wird über die Untersuchung gesagt, dass sie sich mit drei Dingen befassen wird, die anschließend gelistet werden (3a-3c). Wir erhalten also folgende Struktur:

---

<sup>1</sup> Skelton, J. (1997): How to Tell the Truth in *The British Medical Journal*: Patterns of Judgement in the 19th and 20th Centuries. In: Markkanen, Raja/Schröder, Hartmut (Hg.): Hedging and Discourse. Approaches to the Analysis of a Pragmatic Phenomenon in Academic Texts. Berlin: de Gruyter: 42.

The aim of this paper is...

In it I attempt to do three things.

|  
3a  
|  
3b  
|  
3c

Betrachten wir nun den Beginn einer deutschen Einleitung aus der Philosophie<sup>2</sup> (Segmentierung W.T.):

(1) Nicht selten begegnet man einer Auffassung der Philosophie Martin Heideggers, die sich aufgrund des Diktums: „Die Wissenschaft denkt nicht“ (VA 133) einer Diskussion des Problems zu entziehen weiß. (2) Der vermeintlich anti-wissenschaftliche Duktus der späten Schriften verschleiern, daß sich die Frage nach der Wissenschaft aus verschiedenen Perspektiven durch Heideggers Werk zieht und von entscheidender Bedeutung für alle Phasen seines Denkens ist.

Im Hinblick auf die thematische Progression ist dieses Gebilde aus zwei Sätzen sicher im Clyneschen Sinne bereits als digressiv einzustufen: Denn eine lineare Progression kommt ja, wie man am englischen Beispiel sieht, dadurch zustande, dass entweder mehrere Sätze dasselbe Thema besitzen, oder das Rhema des vorhergehenden Satzes zum Thema des folgenden wird. Beides ist hier offenkundig nicht der Fall: Der erste Satz spricht von einer Auffassung der Philosophie Heideggers, der zweite vom vermeintlich anti-wissenschaftlichen Duktus der späten Schriften. Der zweite Satz nimmt auch offenkundig nicht direkt das Rhema des vorhergehenden auf. Es sind wohl Beobachtungen wie diese, die Clyne zu der Einschätzung veranlassten:

Knowledge is idealized in the German tradition. Thus, texts are written to transmit knowledge, and the onus is on the reader to make the effort to benefit from this knowledge. German texts can afford to be less easy to read. (Clyne 1991: 65)

Wollen wir uns hier nicht mit der Feststellung aufhalten, dass es sich hierbei um die – argumentationslogisch unzulässige – *ex post*-Rationalisierung einer Beobachtung handelt, um deren Erkenntniswert es etwa so gut bestellt ist wie um den der Einschätzung, dass bei der Abfassung des englischen Textes Gott, des Deutschen jedoch der Teufel die Hand im Spiel hatte. Sondern fragen wir uns etwas anderes: Angenommen, wir hätten ein ideales Korpus, etwa alle in einem Jahr auf Deutsch und Englisch erschienenen Wissenschaftlichen Aufsätze, und wir hätten dieses Korpus analysiert und hätten herausgefunden, dass 80% aller englischen Aufsätze linear, 80% aller deutschen hingegen digressiv sind. Was könnte man mit so einem Ergebnis konkret anfangen? Man könnte z.B. vorhersagen, dass ein englischer Wissenschaftler, der sich an seinen Schreibtisch setzt, mit einer Wahrscheinlichkeit von 0,8 einen linearen, ein deutscher mit derselben Wahrscheinlichkeit hingegen einen digressiven Text verfassen wird. – Wem frommt's? Denn aufgrund solcher Ergebnisse weiß man zwar, dass Wissenschaft einzelsprachlich verschieden funktioniert, aber nicht, *wie* sie einzelsprachlich funktioniert. Dass man dies nicht weiß, liegt an einer Fragestellung, die über

---

<sup>2</sup> Wolf, T. (2003): *Konstitution und Kritik der Wissenschaften bei Heidegger*. In: Zeitschrift für philosophische Forschung 57/1: 95-110.



das Gegeneinanderhalten von Texten nach – ihnen äußerlichen – Parametern nicht hinausgelangt (s. hierzu auch Graefen 1997). Ein wirklicher Vergleich wäre aber so durchzuführen, dass seine Kriterien wesentlich auf Wissenschaftskommunikation bezogen sind. Wie sich dies durchführen ließe, dazu nun eine kleine Skizze.

### 3. WISSENSCHAFTSSPRACHKOMPARATISTIK

Betrachten wir noch einmal das deutsche Textstück, und zwar diesmal unter dem Aspekt, wie sich hier Wissenschaft artikuliert:

- (1) Nicht selten begegnet man einer Auffassung der Philosophie Martin Heideggers, die sich aufgrund des Diktums: „Die Wissenschaft denkt nicht“ (VA 133) einer Diskussion des Problems zu entziehen weiß. (2) Der vermeintlich anti-wissenschaftliche Duktus der späten Schriften verschleiert, daß sich die Frage nach der Wissenschaft aus verschiedenen Perspektiven durch Heideggers Werk zieht und von entscheidender Bedeutung für alle Phasen seines Denkens ist.

Im ersten Satz wird gesagt, dass es in der philosophischen *community* Menschen gibt (nicht selten begegnet man einer Auffassung), die, indem sie sich auf ein wohlbekanntes Heidegger-Diktum stützen, einer Diskussion von Heideggers Wissenschaftstheorie aus dem Wege gehen. Ja nicht nur das, sondern es wird gesagt, dass diese Menschen sich dieser Diskussion mit einer gewissen, und zwar illegitimen, professionellen Routine entziehen (sich zu entziehen weiß). Der Verfasser tritt hier sofort und unvermittelt in den wissenschaftlichen Streit ein: Diejenigen, die den Standpunkt des Verfassers teilen, werden sofort weiterlesen in der Erwartung, dass der Verfasser sie für den Streit um den Status von Heideggers Wissenschaftstheorie mit weiterer Munition ausstatten wird. Diejenigen, die den Standpunkt des Verfassers nicht teilen, werden bei ihrer wissenschaftlichen Ehre gepackt, da ihnen unterstellt wird, sie hätten die Texte nicht geprüft sondern stützten sich lediglich auf einen – bzw. den einzigen – ihnen wohlbekannten Satz.

Der zweite Satz unseres Textstücks hängt übrigens durchaus nicht in der Luft, da es sich bei Heideggers Diktum um einen Satz aus der späten Vorlesung „Was heißt Denken“ von 1951 handelt – ein Wissen, das der Autor voraussetzt. Hier ist nun von der Sache selbst, also Heideggers Schriften die Rede, und es ist zu erwarten, dass der Autor, der sich hier durch das ‚vermeintlich‘ in Zugzwang bringt, uns noch begründen wird, warum die späten Schriften so anti-wissenschaftlich nicht sind.

Betrachten wir unseren kleinen englischen Text nicht unter dem Gesichtspunkt der Linearität, sondern unter der Fragestellung, ob wir auch hier sprachliche Verfahren finden, mit denen neues Wissen in einer strittigen Kommunikationssituation lanciert wird, so geschieht dies im ersten Satz:

- (1) The aim of this paper is to look at the way hedging and related phenomena work in context, rather than in isolation.

Mit „in context, rather than in isolation“ äußert der Autor hier implizite Kritik an der Forschung zum Gegenstand *hedging*, nämlich dass dieser Gegenstand bisher vornehmlich an – man darf ergänzen: häufig selbstgestrickten – Einzelsätzen, und nicht rekonstruktiv im authentischen Textzusammenhang untersucht wurde – ein Vorhaben, das er anschließend ankündigt.

Wir stellen hier also genau dasjenige fest, was bereits eingangs unter Bezug auf Beobachtungen von Konrad Ehlich gesagt wurde: Wissenschaftliche Autoren beziehen ein *per se* strittiges neues Wissen auf den Kenntnis- und Argumentationsstand einer Community. In die Texte, durch die dies geschieht, ist somit eine latent diskursive, eine eristische Struktur eingeschrieben. Eine Komparatistik der Wissenschaftssprachen könnte zum Beispiel hier ansetzen und fragen, welche einzelsprachlichen Mittel und Verfahren zur Verfügung stehen, um diese Dinge zu bearbeiten.

Die Dinge, die hier bearbeitet werden, haben den Status von *Zwecken*. Ich halte es für absolut legitim, in einer Komparatistik der Wissenschaftssprachen den Zweck zur zentralen Kategorie zu erheben. Die Zweckkategorie ist, aus mir nicht sehr nachvollziehbaren Gründen, in der neueren Forschung nicht sehr präsent. Zwecke sind jedoch objektive Größen, was man sich ganz leicht klar machen kann. Man stelle sich vor, jemand verfüge über *competence* im Sinne Chomskys. Wir hätten es also mit einer Person zu tun, die in der Lage wäre, korrekte Sätze (und zwar vorwiegend Hauptsätze) von sich zu geben. Diese Person würde also auch in Gesellschaft ab und an Dinge sagen wie: *Peter throws the ball*. Oder *Flying planes is dangerous*. Oder sogar *Flying planes are dangerous*. Es versteht sich von selbst, dass im Interesse von Menschen, die zwar *competence* besitzen, aber außerstande sind, ihre Äußerungen auf Zwecke zu beziehen, eigene Institutionen eingerichtet worden sind.

Einer der Zwecke, um die es in einer Komparatistik der Wissenschaftssprachen gehen könnte, ist derjenige der Lancierung neuen Wissens gegen einen etablierten Kenntnisstand. Man könnte sich fragen, welche einzelsprachenspezifischen Mittel und Verfahren genutzt werden, um diesen – genuin wissenschaftlichen – Zweck wissenschaftskommunikativ zu bearbeiten.

Durch ein solches komparatives Vorgehen, das sich in – auf objektive wissenschaftliche Zwecke bezogenen – Mikroanalysen präzise auf die sprachlichen Mittel und Strukturen wissenschaftlicher Texte einlässt, könnte man meines Erachtens dem leidigen quantitativ-qualitativ Dilemma entkommen, das Adamzik (1998) folgendermaßen auf den Punkt gebracht hat:

Je aufwendiger und zeitintensiver nun ein Analyseverfahren ist, desto weniger Texte können damit untersucht werden, desto kleiner muss das Korpus sein. (...) Bei noch relativ neuen, nicht standardisierten oder nicht standardisierbaren Analyseprozeduren kommt als möglicher Einwand gegen eine Verallgemeinerung noch hinzu, daß die Urteile und Zuordnungen zu subjektiv seien; die generelle Skepsis gegenüber der Aufschlußkraft dieser Untersuchungen erhöht sich weiter.

Wird nun statt dem eben geschilderten Vorgehen eine breite Materialbasis, gar eine repräsentative Auswahl angestrebt, so ist man geradezu gezwungen, Analyseverfahren zu benutzen, die sich leicht, sicher und schnell anwenden, günstigstenfalls gar maschinell durchführen lassen. Der Nachteil dieses – sehr häufig verwendeten – Ansatzes, der präzise quantitative Daten produziert, besteht darin, dass solche erprobten, leicht operationalisierbaren und verhältnismäßig problemlos an großen Textmengen durchführbaren Analysen meist auch andere, und zwar nicht genuin textlinguistische Phänomene betreffen. (Adamzik 1998: 105f)

Das hier charakterisierte, auf Zwecke bezogene komparative Vorgehen müsste, wie ich dies bereits in meiner kleinen exemplarischen Analyse durchzuführen versuchte, besonders der latent diskursiven Qualität wissenschaftlicher Texte gerecht werden. Dies würde bedeuten, gerade wissenschaftliche Texte im Sinne von Ehlich (1983) als verdauerte Sprechhandlungsfolgen aufzufassen, deren sprachliches Handlungspotential sich beim Leser im Leseprozess realisiert. Schramm (2001) hat in exemplarischen Analysen rekonstruiert, wie diese Prozesse ablaufen.

Die Erkenntnisse, die sich aus einer solchen komparativen Analyse von Wissenschaftskommunikation ergeben würden, wären keine Häufigkeitstabellen, die aus der

Subsumption wissenschaftlicher Texte unter – ihnen im Prinzip äußerliche – textuelle Parameter resultieren. Sondern sie wären systematische Einsichten in die einzelsprachenspezifischen Mittel und Verfahren, die bei der Verfolgung genuin wissenschaftlicher Zwecke zum Einsatz kommen. Ich komme nun zu meinem Fazit.

## 5. FAZIT

Wissenschaftliche Texte zeichnen sich dadurch aus, dass sie neues Wissen nicht lediglich mitteilen, sondern gegen den etablierten Kenntnisstand der *community* durchzusetzen versuchen. Das neue Wissen ist also immer auf eine Streitsituation bezogen. Hierdurch erhalten wissenschaftliche Texte eine für sie typische latent diskursive Struktur, die einzelsprachenspezifisch eine sehr verschiedene Ausprägung erfährt. Solche Strukturen sind zentrale Gegenstände im Rahmen der Erforschung von Wissenschaftskommunikation. Sie zu erkunden erfordert einen komparatistischen Ansatz, der sprachliche Mittel und Verfahren auf genuin wissenschaftliche Zwecke bezieht.

## LITERATUR

- Adamzik, Kirsten (1998): Methodische Probleme kontrastiver Textsortenstudien. In: Dannenberg, Lutz/Niederhauser, Jürg (Hg.): Darstellungsformen der Wissenschaften im Kontrast. Aspekte der Methodik, Theorie und Empirie (= FFF 39). Tübingen: Narr, S. 103-130.
- Bazerman, Charles (1988): Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Research Article in Science. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Busch-Lauer, Ines-Andrea (2001): Kulturspezifität in englischen und deutschen Originalarbeiten – Medizin und Linguistik im Vergleich. In: Fix, Ulla/Habscheid, Stephan/Klein, Josef (Hg.): Zur Kulturspezifität von Textsorten. Tübingen: Stauffenburg, S. 51-68.
- Clyne, Michael (1987): Cultural Differences in the Organisation of Academic Texts. In: Journal of Pragmatics 11, S. 217-247.
- Clyne, Michael (1991): The Sociocultural Dimension: The Dilemma of the German-speaking Scholar. In: Schröder, Hartmut (ed.): Subject-oriented Texts. Berlin: de Gruyter, S. 49-68.
- Clyne, Michael (1993a): Pragmatik, Textstruktur und kulturelle Werte. In: Schröder, Hartmut (Hg.): Fachtextpragmatik. Tübingen: Narr, S. 3-18.
- Clyne, Michael (1993b): Textlinguistische Aspekte der deutschen Wissenschaftssprache. Eine interkulturelle Perspektive. In: Mattheier, Kaus J. (Hg.): Vielfalt des Deutschen: Festschrift für Werner Besch. Frankfurt am Main: Lang, S. 685-697.

- Clyne, Michael / Kreutz, Heinz (1987): The Nature and Function of Disgression and Other Discourse Structure Phenomena in Academic German. In: Working Papers in Migrant and Intercultural Studies 8, S. 1-22.
- Ehlich, Konrad (1983a): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, Aleida/Assmann, Jan/Hardmeier, Christof (Hg.): Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation. München: Fink, S. 24-43.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Bd. 19. München: iudicium, S. 13-42.
- Ehlich, Konrad (1995): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hg.): Linguistik der Wissenschaftssprache (= Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Forschungsbericht 10). Berlin: de Gruyter, S. 325-352.
- Gaberell, Roger (2001): Das Problem der Linearität wissenschaftlicher Texte – Aspekte der Kohäsion und Kohärenz des Deutschen und des Französischen. In: Adamzik, Kirsten (Hg.): Kontrastive Textologie. Tübingen: Stauffenburg, S. 291-327.
- Graefen, Gabriele (1997) : Der Wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation. Frankfurt a. M.: Lang.
- Graefen, Gabriele/Thielmann, Winfried (2007) Der wissenschaftliche Artikel. In: Auer, Peter/Baßler, Harald (Hg.): Reden und Schreiben in der Wissenschaft. Frankfurt a.M.: Campus, S. 67-98.
- Mauranen, Anna (1993): Cultural Differences in Academic Rhetoric. A Textlinguistic Study. Frankfurt a.M.: Lang.
- Sachtleber, Susanne (1993): Die Organisation wissenschaftlicher Texte. Eine kontrastive Analyse (= Europäische Hochschulschriften 127). Frankfurt u.a.: Lang.
- Schramm, Karen (2001): L2-Leser in Aktion. Der fremdsprachliche Leseprozeß als mentales Handeln (= Mehrsprachigkeit Bd. 9). Münster: Waxmann.
- Thielmann, Winfried (2006) „...it seems that light is propagated in time...“ – zur Befreiung des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses durch die Vernakulärsprache Englisch. In Ehlich, Konrad/Heller, Dorothee (Hg.): Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Frankfurt/Berlin: Lang, S. 297-320.
- Thielmann, Winfried (2007): Wege aus dem sprachpolitischen Vakuum? Zur scheinbaren wissenschaftskulturellen Neutralität wissenschaftlicher Universalsprachen. In: Ehlich, Konrad (Hg.): Mehrsprachige Wissenschaft. Heidelberg: Synchron.
- Thielmann, Winfried (2008): Hinführen – Verknüpfen – Benennen. Zur Wissensbearbeitung beim Leser in deutschen und englischen Wissenschaftstexten. Heidelberg: Synchron.

## 2. DIDAKTISCHE PERSPEKTIVEN



# ZUR KONTRASTIVEN VERMITTLUNG VON FACHSPRACHEN AM BEISPIEL DER MUSIKALISCHEN TERMINOLOGIE

*Gottfried* R. MARSCHALL (*Paris*)

Man kann ein Thema von mehreren Seiten her angehen. Man kann es von außen her einkreisen, sich ihm aus der Vogelperspektive nähern wie Kleist im *Bettelweib von Locarno*, man kann es mit Fremdenführerhabitus vorführen und in es eindringen, wie Thomas Mann im *Tristan*, man kann auch wie im Enthüllungsdrama à la Ibsens *Gespenster* von einer rätselhaften Datenlage her nach außen gehen und Verbindungen und Begründungen suchen. Wir wollen uns von solchen Näherungsweisen inspirieren lassen und auf drei Wegen an unser Objekt herangehen, die durch drei Fragestellungen bezeichnet werden sollen.

- 1) Inwiefern hat eine Diskussion über Fachsprachen in einem Symposium über Wissenschaftssprachen und wissenschaftliches Schreiben ihre Berechtigung?
- 2) Welche methodischen Techniken erfordert die Erlernung einer fremdsprachlichen Fachsprache?
- 3) Welchen Reiz hat ein bestimmtes Thema, hier: Musik, formal und inhaltlich im Zusammenhang mit Sprache und speziell mit Fachsprache?

## 1. WISSENSCHAFTSSPRACHE ALS FACHSPRACHE

Zunächst ist festzuhalten: Universitäres, wissenschaftliches Schreiben basiert selbst auf Fachsprache, kommt der Erlernung einer Fachsprache gleich. Wir wissen allerdings inzwischen, dass der Begriff „Fachsprache“ insofern irreführend ist, als ja die Fachsprachenspezifik im Sprachsystem angelegt ist. Das gesamte grammatische Regelwerk der Gemeinsprache bleibt auch in der Fachsprache gültig. Also nur Fachvokabular? Auch das stimmt nicht ganz, denn soviel Fachvokabular man auch einbringt, es ist für den Bau halbwegs verständlicher Sätze, und besonders im Bereich der Funktionswörter, immer noch eine gehörige Menge Allgemeinvokabular nötig. Schwer ist es, das Verhältnis von fach- und gemeinsprachlichen Elementen in Zahlen auszudrücken. Wenn auch die Grenzziehung zwischen Gemein- und Fachsprache nicht immer leicht fällt, enthält auf jeden Fall der Terminus „Fachjargon“ dezente Kritik an einem Mischungsverhältnis, bei dem die Grenze des Erträglichen bereits überschritten ist. Auf Auswahl und Dosierung kommt es also an: Fachsprache zeichnet sich aus durch zweckgerichtete Wahl und Häufigkeit bestimmter Fachtermini und bestimmter stilistischer Prägungen, wie etwa Nominalstil, Funktionsverbgefüge, Komposita, Kurzwörter, heterogene Konglomerate mit fremdsprachlichem Anteil, Anglizismen, unpersönliche, auch passivische, Formulierungen.

### 1.1. Stereotype Formeln

Wissenschaftliches Schreiben wird angewandt auf ein bestimmtes Fachgebiet, welches selbst wieder eine Fachsprache, zumindest jedoch Fachtermini erfordert. Die wissenschaftliche Fachsprache bildet also sozusagen „nur“ den rhetorischen Rahmen. Ausgehend vom Schlusssatz des vorigen Abschnitts müsste man in diesem Falle also präzisieren: Wissenschaftliche Fachsprache zeichnet sich aus durch zweckgerichtete Wahl und Häufigkeit bestimmter Fachtermini und einer in bestimmter Weise stilistisch geprägten Rhetorik. Dabei sind die Idiome der Wissenschaft außer reinen *termini technici* häufig Verben oder komplexe Verbalausdrücke, bestimmte Partizipien und Adjektive. So lässt sich im Französischen leicht eine Liste besonders häufiger, semantisch relativ schematischer, rein funktionaler Verben und Nomina erstellen, die, weil quasi beliebig einsetzbar, eine jeweils situationsbezogene Füllung mit Inhalten erlauben:

effectuer, opérer, considérer, marquer, se manifester, produire, déclencher, régler, réaliser,  
proposer, dégager, se distinguer ...;  
problème, structure, situation, constat, dispositif, données, organisation, facteur, ...

Die Neigung zu stereotypen festen Verbindungen ist in allen Sprachen zu beobachten, hier nur eine kleine Auswahl:

an diesen Beispielen zeigt sich,...  
werde ich versuchen zu eruieren, inwieweit ...,  
je m'attacherai à démontrer que ...,  
lässt sich anhand der Korpusbelege nachweisen,  
wurde an den Versuchspersonen erprobt,  
it is necessary to examine more closely ...,  
im Umkehrschluss heißt das,...,  
there is no evidence for...,  
n'a pas vocation à ...,  
ne fait pas l'unanimité,  
vorschnelle Schlüsse ziehen,  
diese These gilt heute als obsolet/überholt.

Aber auch: *Datenlage, Einzeluntersuchungen, die ...-Debatte, Fußnoten* und vieles mehr. In den sechziger Jahren hatten in Deutschland das Wort „*relevant*“, im Französischen „*intrinsèque*“ geradezu Kultstatus, bis sie zur Karikatur verkamen. Heute erwartet vielleicht „*fokussiert*“, „*interface/interaction*“ oder „*commitment*“, sowie das mehr und mehr ins Deutsche eindringende *evidence* ein ähnliches Schicksal.

### 1.2. Angewandte Wissenschaftssprache, kontrastiv

Das jeweilige Anwendungsgebiet der Wissenschaftssprache hat nun seine eigene Fachsprache, die in Interdependenz mit der Wissenschaftssprache tritt, sie durchdringt und einfärbt. Schreiben über ein spezielles Fachgebiet ist gleichbedeutend mit der Benutzung der jeweiligen Fachsprache. Fachliches Schreiben setzt die Kenntnis des Fachgebiets voraus, diese wiederum das Erlernen des Fachgebiets und der angemessenen sprachlichen Mittel. Vermittlung wissenschaftlichen Stoffs muss



natürlich auch die Zielgruppe – Laien oder Fachkollegen? – und damit den Grad der Zumutbarkeit berücksichtigen (siehe oben: „Fachjargon“). Populärwissenschaftlich gut und verständlich zu schreiben ist so schwer wie zündende Unterhaltungsmusik zu komponieren. Die mit Reformulierung befasste Forschung ist diesbezüglich zu interessanten Ergebnissen gekommen.

Erlernen der angemessenen sprachlichen Mittel – in einer Welt der Globalisierung heißt das: sprachvergleichende, kontrastive Erlernung von Fachsprachen. Dass Wissenschaftsidiome von Wissenschaftlern in mehreren Sprachen beherrscht werden, gehört längst zum guten Ton<sup>1</sup>: Englisch ist unabdingbar, weitere europäische Sprachen sind erwünscht und werden teilweise benutzt, Arabisch und asiatische Sprachen drängen in den Vordergrund. Den Lernern und Nutzern kommt zugute, dass Wissenschaftssprache stark formalisiert ist und sich durch Wiederholung und Routine schnell einprägt. In Europa ist der griechisch-lateinische Fundus terminologisch sehr hilfreich. Im Computerbereich drückt das Englische weltweit den Technolekten seinen Stempel auf und bewirkt Interferenzen, Vereinfachungen<sup>2</sup> und Vereinheitlichungen: Sich dagegen sträuben zu wollen, hieße, wie Don Quixote gegen Windmühlen zu kämpfen.

Aber diese Selbstverständlichkeiten sind nicht der wesentliche Punkt, sie lenken in ihrer Erhabenheit eher ab vom Notwendigen. Wesentlich ist, dass seit den Bologna-Empfehlungen die Berufsorientierung des Studiums stärker ins Blickfeld gerückt ist und folglich auch das Thema Fachsprachen in diesem Zusammenhang diskutiert werden muss. Wissenschaftlichkeit also nicht als Selbstzweck sondern angewandt auf eine realitätsbezogene Ausbildung. Eine Fachsprache, besser noch: eine fremdsprachliche Fachsprache meistern ist ein wesentlicher Trumpf in einem berufsorientierten Studiensystem, in dem die Frage nach den Berufsaussichten immer dringender gestellt wird. In technischen und naturwissenschaftlichen Fächern leuchtet ein solches Argument unmittelbar ein. Fachhochschulen und Technische Universitäten, in Frankreich die Grandes Ecoles, I.U.T. und die entsprechenden technischen Fakultäten bieten seit langem spezielle Fremdsprachenkurse für Wirtschaftler, Ingenieure, Architekten, auch Informatiker-Englisch und Ähnliches an. Wesentliche Voraussetzung für ein Gelingen solcher Kurse ist (oder sollte zumindest sein) die wissenschaftlich abgesicherte didaktische Aufbereitung des Lehrstoffes. Auch, dass sich die Sprachvermittlung hier auf Schriftlichkeit und Übersetzung konzentriert und mündliche Kommunikation außen vor lässt, muss nicht unter dem Vorwand, es gehe im technischen Bereich nicht um Erlernung von Sprechfertigkeit, eine auf ewig festgeschriebene Gewohnheit sein, ist doch gerade die fremdsprachliche Kommunikation im beruflichen Fachgebiet der Schlüssel für eine internationale Karriere

### *1.3. Fachsprache unter Humanisten?*

Anders ist es in den Geisteswissenschaften, die außer im Lehramtsbereich und einigen, immer wieder klischeehaft aufgezählten Möglichkeiten (Journalismus und Medien, Bibliotheks- und Archivwesen, Tourismus, Übersetzung) kaum mit einer breiten Palette von lebhaft nachgefragten Berufsaussichten aufwarten können. Besonders den Geisteswissenschaften stellt sich also die Aufgabe, neue Horizonte zu erschließen und berufsbezogene Inhalte zu vermitteln. Sie haben dabei den Vorteil, dass die Sprachen zu ihren ureigensten Lehr- und Forschungsgegenständen gehören.

---

<sup>1</sup> Siehe jedoch dazu Ehlich 2006.

<sup>2</sup> Die Tendenz zur frühen Schließung der Verklammer und Rechtsextrapolation von Satzgliedern im Deutschen ist sicher auf den Einfluss des Englischen zurückzuführen

Natürlich wittern Kritiker hier die Gefahr des Abgleitens in Utilitarismus. Es droht die Annäherung an Stoff und Arbeitsweise der Fachhochschulen. Aber was ist daran unmoralisch? In Frankreich zum Beispiel wird innerhalb der Geisteswissenschaften im Rahmen des Studienbereichs L.E.A. (Langues étrangères appliquées / Angewandte Fremdsprachen) ein fachsprachlich orientierter Lehrstoff vermittelt, der die Studenten befähigt, in den Bereichen Wirtschaft, Jura und Öffentlichkeitsarbeit Kenntnisse und Fertigkeiten für ein breit gefächertes, wenn auch prestigemäßig begrenztes, Berufsspektrum zu erwerben. Technische und fachlich gebundene Übersetzung stehen im Vordergrund; der Studiengang, der inzwischen mit einem Masterdiplom abgeschlossen werden kann, umfasst in den zwei gewählten Sprachen (Kombinationen aus englisch, deutsch, spanisch, italienisch, russisch) Landeskunde, Geschichte sowie bis hin zu Managementkursen und Europastudien reichende Fächer.

Aber L.E.A. führen eigentlich aus den Geisteswissenschaften im engeren Sinne hinaus, zumal viele Studenten danach einen weiterführenden Studiengang auf einer Wirtschaftshochschule, einer juristischen Fakultät oder einem Institut für Sozialwissenschaften belegen. Ein Blick in den engeren Bereich der „Sciences humaines“ zeigt, dass – zumindest im französischen Studiensystem – auch dort kontrastiv-fachsprachlich orientierte Fremdsprachenvermittlung eingebaut ist. So werden nicht nur in den Fächern Übersetzung, Kommunikation und angewandte Linguistik verstärkt Presseberichte oder Medientexte verschiedener Form (Kritiken, Interviews, Werbesprache) in die Studienobjekte einbezogen, oft zum Kummer der Literaturwissenschaftler, die aus einem zu engen, schöngestig orientierten Fachverständnis heraus ihre Felle wegschwimmen sehen. Sondern viele Universitäten bieten, z.B. im Rahmen der Germanistik, auch spezielle Kurse an, wie etwa Deutsch für Geographen und Historiker, für Kunstgeschichtler, Archäologen und Musikwissenschaftler. Die Inhalte bestehen dort in der Regel aus der Lektüre fachbezogener Texte, originalsprachlichem Quellenstudium, Werk- bzw. Bildanalyse, Übersetzungen und dem Verfassen von Texten (Kommentaren, Features, Erfahrungsberichten) unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades. Obwohl oder gerade weil sie zum Großteil neben ihrem eigentlichen Fach keine andere Gelegenheit zum Deutschlernen haben geschweige denn Germanistik betreiben, drängen die Studenten auf die Einbeziehung mündlicher Kommunikation, sie haben also den tieferen Sinn dieser Kurse sehr gut verstanden.

## 2. MUSIKFACHSPRACHE LEHREN

Unsere Aufmerksamkeit soll nun der kontrastiven Unterrichtung musikalischer und musikwissenschaftlicher Fachsprache gelten. Das mag auf den ersten Blick eine wenig plausible Wahl sein, erscheint aber bei näherem Hinsehen als ergiebiges Beispiel für eine Fachsprache, die historische Forschung, theoretische Analyse und praktische Anwendung gleichermaßen abdeckt. Die Wahl gerade dieses thematischen Bereichs kann man von außen und von innen her motivieren.

### *2.1. Berufliche Motivierung*

Sie rechtfertigt sich schon von den Berufszielen der Studenten her. Auf der Basis immer früher einsetzender Talentforschung und -nutzung, aber auch angesichts eines immer verfahreneren Arbeitsmarktes sind die Einschreibungen in künstlerische Studiengänge, besonders in Musikpraxis,

Musikpädagogik und Musikwissenschaft, seit Jahren im Steigen begriffen. In verschiedenen, sagen wir: Anspruchs- und Qualitätskategorien bietet die Musik als übernationales Medium Berufsaussichten auf internationaler Ebene. Die ethnische Zusammensetzung unserer Orchester ist ein Barometer dafür, die Vielsprachigkeit der Pop- und Gesangsszene einschließlich ihrer Texte ein weiteres. Da ist die Fähigkeit zu mehrsprachiger Kommunikation unabdingbar. Kann man sich Musiker, speziell Sänger, ohne Grundkenntnisse in Italienisch vorstellen? Nur die Bescheidenheit verbietet uns, dasselbe für das Deutsche zu fordern.

## 2.2. Musik und Sprache

Musik steht materiell der Sprache besonders nahe:

- „Ist Musik der Ursprung der Sprache?“ betitelte am 16. 9. 2006 die Berliner Morgenpost einen Artikel, der außer von 36000 Jahre alten Musikinstrumenten auch von Forschern berichtet, die an Affen studieren, warum unser Gehirn einen Sinn für Melodie hat. Neue, genetisch gestützte Antworten auf eine alte Frage. Urlaute, transparent gemacht. Man braucht den genannten Titel aber nicht als Frage zu formulieren, ist doch jeder Spracherwerbsprozess beim Kleinkind ein Beweis für die Priorität der klanglichen Komponente: erst prosodische Patterns, dann Füllung dieser Patterns mit Wörtern. Und jeder noch so sympathische „fremdländische Akzent“ hat eine Hauptursache darin, dass es dem/der Sprecher(in) nicht gelingt, die fremdsprachlichen prosodischen Patterns korrekt nachzuahmen.
- Ist der Sinn für Rhythmus, Periodenbau und Melodik, für Harmonie und Ästhetik, denen ja eine innere Logik eignet, nicht die Basis jeder menschlichen Ausdrucksform, noch unterhalb künstlerischen Anspruchs? Ist dieser Sinn nicht auch die Voraussetzung für wohlgeformtes Formulieren, Sprechen und Schreiben, folglich auch wissenschaftliches Schreiben, dem ja hier unser Augenmerk gilt?
- Musik steht auch innerhalb der Geisteswissenschaften der Sprache besonders nahe:
- Die „musikalische Rhetorik“ hatte in der Barockzeit ein Repertoire fester musikalischer Formeln mit referenzieller Bedeutung meist religiösen Inhalts hervorgebracht (Eingreifen Gottes, Satan, das Kreuz, Wendung zum Guten oder zum Bösen usw.)
- Die Betrachtung der Musik als Sprache (im Sinne von „langage“), die Wertung musikalischer Werke als Texte und die Auffassung ihrer Darbietung im Konzertsaal als Kommunikationssituation mit sozialen Aspekten ist heute ein legitimer Ansatz für Theorieentwicklung. In weiterer Konsequenz werden musikalische und sprachliche Größen auf der Basis struktureller oder kognitiver Gemeinsamkeiten gleichgesetzt (Motiv = Idee, Begriff, Wort ; Periode = Satz ; Phrase = Teilsatz oder prosodische Einheit ; Durchführung = Argumentation), werden Konstruktion und Syntax qua Analogie auf dieselben Phänomene gegründet (Leittonigkeit und Transitivitytät als Zielgerichtetheit / Vektoren / Reaktion / Relationen).
- Demgemäß sind die Analysemethoden in mehrfacher Hinsicht ähnlich. Siehe Jackendoffs generativistischen Ansatz in der Musik, die Zerlegung des Textflusses in formale Konstituenten, die Suche nach Zusammenhang in verborgenen Schichten, das Ganze auf der Basis einer evolutionistischen Logik, die sich aus dem Gegensatz Spannung/Entspannung nährt.
- Die Vokalmusik bietet vielfältige Brücken: musikalische Ausdeutung des Sprach- und Wortsinnes, Ausreizen der musikalischen Werte der Sprache, Anpassung der Spielweise an die

sprachliche Artikulierung, die in der Oper stilbildend war, Interdependenz zwischen vokaler und instrumentaler Virtuosität.

### 2.3. Kontrastivität

Doch was und wie soll man hier lehren? Eine verwirrende Vielfalt von Sprachsphären lässt sich in zwei große Bereiche fassen: Sprache für Musik und Sprache über Musik. Uns kann es hier nicht um Liedertexte oder Libretti gehen, sondern um Terminologie, wissenschaftliches oder populärwissenschaftliches Formulieren und Kritikersprache. Es gibt inzwischen diverse zwei- oder mehrsprachige Wörterbücher, die die musikalische Terminologie, von Notennamen bis zu Bauteilen der Orgel, alphabetisch oder nach Sachgebieten geordnet vorführen. Das in Frankreich bekannteste ist sicher das *Allemand musicologique* von Simone Wallon, das auch Standardsätze sowie Brief- und Textmodelle bringt. Das umfangreichste ist das alphabetisch vorgehende „*Polyglotte Wörterbuch der musikalischen Terminologie*“, das sich mit lateinischem Titel ankündigt: *TERMINORUM MUSICAE INDEX SEPTEM LINGUIS REDACTUS*. Interessant auch der dreisprachige (F-E-D), nicht auf Musik beschränkte *Dictionnaire des arts du spectacle* von Cécile Giteau. Solche lexikographischen Werke, wie auch die zahlreichen, in jeder Einzelsprache existierenden Musiklexika, führen den Grundstock der musikalischen Terminologie vor und damit den inneren Kern, das Rohmaterial dessen, was man als musikwissenschaftliche Fachsprache (im Folgenden MF) bezeichnen kann. Diese spannt sich von den Sentenzen der Musikpädagogik und –didaktik über den aseptischen Ton der Musikenzyklopädien und die Diktion der musikwissenschaftlichen Forschung bis hin zum metaphernreichen und oft blumigen Jargon der Kritiker.

### 3. KRITERIEN: IDEALISTISCHE, REALISTISCHE

Angesichts eines so weiten Spektrums sind eingrenzende Kriterien unabdingbar. Es liegt also nahe, auch für die Bewertung der MF und der real als solche sich gebenden Schreibgewohnheiten die fachsprachlichen Grundforderungen anzumahnen, wie sie für eine objektiv-sachliche Fachsprache etwa von Fluck oder Hoffmann (1985: 163) aufgestellt worden sind; vergessen wir jedoch nicht, dass es sich dabei um Idealvorstellungen handelt:

- Kontextautonomie (d.h. kontextfrei eindeutig definierte Begriffe);
- Exaktheit (d.h. Explizitheit und Prägnanz, die den Terminus unmittelbar verständlich machen);
- Eindeutigkeit (d.h. Ausschluss von Polysemie und Synonymie);
- Begrifflichkeit (d.h. ein klar umrissener, mental registrierbarer Bedeutungsumfang);
- Systematik (d.h. Abgrenzung der Termini voneinander so, dass ihre Gesamtheit sich in eine Ordnung fügt);
- Ausdrucksökonomie (d.h. Vermeidung von Überpräzisierung und Umständlichkeit);
- Selbstdeutigkeit (d.h. Aussagekraft der äußeren Form über den Inhalt);
- Stilistische Neutralität (d.h. Freiheit von subjektiver oder imaginativer Prägung).

Wie z.B. Morgenroth (2002: 10-11) bei anderer Gelegenheit feststellt, werden diese Idealforderungen von der Wirklichkeit Lügen gestraft, und zwar nicht nur, weil die Schreiber sich nicht daran halten, sondern auch und vor allem, weil bereits bei der Prägung der fachsprachlichen

Begriffe solche strengen Maßstäbe nicht eingehalten wurden oder werden können. Dies gilt auch in der MF. Echte Kontextautonomie ist fast nie möglich: Ein Begriff wie *Dominante* setzt als Kontext bereits das System der tonalen Musik voraus. Exaktheit wird durch den Hang zu Abkürzungen kompromittiert, die zwar praktisch in der Handhabung aber nicht unbedingt eindeutig interpretierbar sind, schon gar nicht kontextfrei und/oder in einer Fremdsprache: was heißt *Tp*, *Tr*, *Trb*? Eindeutigkeit gilt nur innerhalb einer Epoche, eines Stils, eines Genres und natürlich einer Sprache, siehe den Bedeutungswandel von *Sinfonia* / *Symphonie* oder den Bedeutungsunterschied von *Melodie* / *mélodie*. Was ein handlicher Begriff ist und wo die Ausdrucksökonomie aufhört, kann sprachübergreifend gar nicht, sprachintern nicht unabhängig von Zeitgeschmack und Abstraktionsvermögen der Zielgruppe entschieden werden. Systematik? Man definiere bitte eindeutig den Unterschied zwischen *Rhapsodie* und *Symphonischer Dichtung*. Die Forderung nach Selbstdeutigkeit hebt das Saussure'sche Postulat der *arbitrarité* aus: kann man sie bei der *Quinte*, beim *accelerando* und selbst beim *Klavier* noch erfüllt sehen, sagt das nach seinem Erfinder benannte *Saxophon* nichts über seinen Klang oder seine Bauart aus. Und wer stilistische Neutralität sucht, darf keine Musikkritik lesen.

### 3.1. Präzision

Üben wir uns also in Bescheidenheit. Wenn auch die obigen Ideale als Warnschilder geduldet werden sollten, erscheint doch die Beschränkung auf einige grundlegende Ziele dem Gegenstand angemessener. Präzision ist bei kontrastivem Vorgehen sicher unabdingbar. Wie kann man sie erreichen, lehren, übersetzen lehren? Bereits bei der Erarbeitung der Basisterminologie, der Bezeichnung musikalischer Phänomene, ist Sinn für Präzision angebracht. Er hilft, falsche Freunde aufzuspüren. So bedeutet im Deutschen der Begriff *Fermate*, abgeleitet von ital. *fermata*, soviel wie Haltepunkt, also die Forderung, eine Note (laut Konvention) über das Zweieinhalbfache ihrer notierten Dauer auszuhalten. Dasselbe Phänomen wird im Französischen mit *point d'orgue* bezeichnet, also mit Bezug auf seine historisch-instrumentale Herkunft. Die wörtliche Übersetzung ergibt im Deutschen Orgelpunkt (wobei *point* / *Punkt* = *Note*), bezeichnet hier aber eine über mehrere Takte hinweg ausgehaltene liegende Bassnote, eine in der Orgelmusik gebräuchliche Technik. Da solche Töne aber auf der Orgel über Fußtaste, also Pedal erzeugt werden, heißen sie im Französischen *pédale*, genau wie die Fußtaste selbst, auch die zwei oder drei Pedale des Klaviers, die allerdings eine andere Funktion haben. Die deutsche Entsprechung dieses Wortes, das *Pedal*, bezeichnet nur die Fußtasten. Ähnliche Erfahrungen macht man mit den Namen der Instrumente, deren Bauart und Geschichte in verschiedenen Ländern divergieren. Die von Wörterbüchern als Äquivalente ausgewiesenen *Fagott* (von ital. *fagotto*, das ursprünglich „Bündel“ bedeutet und wohl auf das Material Holz verweist, verwandt mit frz. *fagot*) und *basson* bezeichnen in Wirklichkeit Instrumente verschiedener Bauart. Die französischen Blechblasinstrumente sind eine Großfamilie für sich und werden im deutschen durch ihre Originalbezeichnung oder phonetisch angepasste Übertragungen übersetzt (*cornet* = *Kornett*; *cornet à piston* = *der Piston*; *bugle à pistons*, selbst ein englisches Lehnwort = *Flügelhorn*). Heiterkeit erzeugt bei französischen Lernern, dass ein großes Konzertklavier im Deutschen nach seiner Form schlicht *Flügel* heißen kann, dabei ist *quart de queue* für einen Stutzflügel nicht weniger amüsant. Das *hautbois* (so genannt wegen seines Obertonreichtums) wird im Italienischen als *Maskulinum* und im Deutschen als *Femininum* rein phonetisch imitiert: *Oboe*. Ähnliches gilt für das wenig schöne Wort *Bratsche*, von *viola da braccia*, die ja im Arm gehalten wird, im Gegensatz zur beingestützten *viola da gamba*, die doch wenigstens

<sup>3</sup> *Tp* = „Tonikaparallele“ in der harmonischen Analyse. Dagegen bezeichnen *Tr* und *Trb* Instrumente in der Orchesterpartitur: *Tr* = *Trompeten*, *Trb* = *tromboni* (*Posaunen*).

Gambe heißen darf. Und die *flûte à bec* / Blockflöte fokussiert im Französischen das schnabelförmige Mundstück, im Deutschen den Holzblock, der darin eingelassen ist. Es würde zu weit führen, wollte man hier erklären, warum die Notennamen in den romanischen Sprachen nach einem von Guido von Arezzo aufgespürten Bibelvers, in den germanischen nach dem Alphabet benannt sind, warum eine harmonische Analyse im französischen und im deutschen Konservatorium in zwei verschiedene Welten führt.

### 3.2. Authentizität

Solche sprach- und kulturspezifischen Unterschiede zu sehen, zu verstehen und zu vermitteln fällt unter das Postulat Authentizität. Die MF zweier Sprachen werden nicht nur durch die syntaktischen Möglichkeiten divergieren, die ihnen die Struktur der Rahmensprache einräumt, sondern zwangsläufig auch dadurch, dass sie Angemessenheit an den kulturell jeweils spezifischen Gegenstand anstreben. Hier allgemeine Tendenzen ausmachen zu wollen führt allerdings leicht zu Klischees. Wohl stimmt es, dass deutsche MF leicht in einen syntaktisch komplexen, am traditionellen MGG4-Habitus geschulten Stil verfällt, der von Lernern nur mühsam zu verarbeiten ist. Französische MF kann so gar nicht formulieren, sie muss die Materie linearer und durchsichtiger präsentieren<sup>5</sup>. Darf man daraus schließen, in der deutschen Musikwissenschaft sei man auf konzentrische Betrachtungsweise bedacht, auf die Auffindung von Kausalitäten und tieferen Zusammenhängen, während in Frankreich Pluralismus und ein fröhliches Nebeneinander herrschen? Falsch wäre es (wie leider schon geschehen), der französischen MF die Wissenschaftlichkeit abzuspochen. Eher ist es als eine Kunst zu würdigen, komplexe Sachverhalte einfach und verständlich darstellen zu können.

Authentizität heißt aber auch wissenschaftliche Ehrlichkeit und die Erziehung dazu. Leicht lassen sich Lerner dazu verleiten, vorformulierte Textmuster und deren stereotypen Stil der Einfachheit halber zu imitieren, wenn nicht zu übernehmen. Die Versuchung durch das Internet ist groß. Um den Blick für die Unterscheidung zwischen dem geistigen Besitz Anderer und dem eigenen Beitrag zu schärfen, gilt es, Zitiertechnik und die Formulierung bibliographischer Angaben zu lernen, die nun auch wieder von Sprache zu Sprache verschieden sind. Spezielle Schwierigkeiten bereitet die elegante Einführung von Zitaten in den Fließtext, die ja von Konventionen und sprachtypischen Formeln geprägt ist. Während im Deutschen die unpersönliche Formulierungsweise als souveräner gilt und daher, wie überhaupt im wissenschaftlichen Bereich, bevorzugt wird (*dort heißt es: ...; die These des Autors, ...; wie in/ bei X zu lesen ist*), greift der französische Schreiber gern zur persönlichen, weil natürlicheren Formel (*X dit: ...; comme dit l'auteur, ...; comme on peut lire chez X, ...*; für ihn selbst gilt das „*nous*“ *de modestie*), zumal es ein handliches Gegenstück zum Deutschen *hier steht, bei X steht* im Französischen nicht gibt. Das Englische hält etwa einen mittleren Kurs: unpersönliche und text-statt sprecherbezogene Wendungen entsprechen seinem Wesen (*According to Gregor-Dellin, ...; his comments are particularly revealing: ...*), gern ist der Einführungssatz ein *Résumé* des folgenden Zitats (*X criticised Wendler's use of obsolete terminology: ...*). Aber die Verben *to say* und *to write* und Versuche, sie durch andere Verben zu umgehen, sind bei Zitaten allgegenwärtig (*this was noted by X: ...; X concluded: ...; X reacted to this: ...; X announced the concert thus: ...*.)

<sup>4</sup> MGG = *Musik in Geschichte und Gegenwart*, große zwanzigbändige Musikenzyklopädie, Gegenstück zum englischsprachigen *Grove's Dictionary*.

<sup>5</sup> Ein krasses Beispiel dafür ist die Schreibweise Adornos, die französischen Lesern kaum zu vermitteln ist. Paradoxerweise wird sie erst in der französischen Übersetzung durchsichtiger.

### *3.3. Zielgruppenbewusstsein*

Trotz Fachlichkeit ist Verständlichkeit die höchste Tugend aller lehrenden Sprech- und Schreibweise. Dies gilt auch im Bereich der MF, die bereits an ihrem Fachvokabular schwer zu tragen hat. Die jeweilige Ausprägung einer Fachsprache sollte den Kenntnisstand des Adressaten berücksichtigen, wobei kognitive und psychologische Kriterien mit einfließen müssten. Allerdings lauert innerhalb der MF die Versuchung, besonders bei Werkanalysen angesichts eines hochgradig spezialisierten und formalisierten Bezeichnungsinventars einen steifen, stereotypen Technolekt zu produzieren. Gerade im Bereich der Musik, die ja ein nach technischen Regeln zusammengebautes Artefakt ist aber über die Gefühlsschiene rezipiert wird, entsteht so das weit auseinanderklaffende Spektrum zwischen einem fast mathematischen, formelhaften Beschreibungscode und einer blumigen, metaphernreichen, dem naiven Hörerbewusstsein sich anbietenden Besprechungshaltung.

Dennoch lassen sich in diesem Spektrum Stufen erkennen, die inzwischen durch lange Tradition gefestigt sind. Sie gilt es auseinanderzuhalten, wenn man der Forderung, die Zielgruppe im Auge zu behalten, gerecht werden will. Klammert man betuliche Kitschprodukte aus, so erkennt man, von oben nach unten:

- einen wissenschaftlichen Stil mit sehr spezifischem Fachvokabular, wie er in „zitierfähigen“ Veröffentlichungen von Musikwissenschaftlern gepflegt wird;
- den objektiv-sachlichen Stil der populärwissenschaftlichen Literatur, wie man ihn in Opern- und Konzertführern, CD-Hüllentexten sowie an eine breite Leserschaft sich wendenden Musiklexika findet;
- den Stil der Musikkritik, der allerdings je nach Medium und Autor verschieden dominiert sein kann, nämlich
- sachlich (wie informiere ich am besten meinen Leser?),
- literarisch (umgetrieben von der Sorge: wie beschreibt man Musik?),
- metaphorisch-originell (wie zeige ich dem Leser meine journalistischen Qualitäten?),
- oder sprachakrobatisch (was bin ich doch für ein virtuoser Stilist, oder: lassen wir dem Jugendjournalismus doch seinen poppigen Ton!).

### *3.4. Systemimmanente Zwänge*

Quer zu dieser Stufung liegen Sachverhalte, Traditionen, Entwicklungen, die Eigenheiten der Musik und Musikgeschichte sind, systemimmanente Zwänge, die die eigentliche Schwierigkeit bei dem Versuch darstellen, die MF zu erfassen und vermittelbar zu machen.

Da ist zunächst die sehr weit verzweigte Fachterminologie, die bei der praktischen Musikausübung beginnt und bis in philosophische Sphären reicht. Sie setzt einerseits umfassende praktische, ja handwerkliche Kenntnisse voraus und verlangt in einem entfernteren Stadium abstraktes Vorstellungsvermögen und ein gutes Gedächtnis.

Die MF ist weitgehend diachron durchsetzt, da viele traditionelle, alte, machmal uralte Elemente weitergetragen und weiterentwickelt wurden. Ägyptische und altgriechische Musik werden erforscht, das Mittelalter besitzt eine nicht nachlassende Faszination. Die Lehre der Musik durchläuft viele Stadien von primitiver Ein- und Mehrstimmigkeit bis zu komplexer Chromatik.

Dazu kommt heute der bewusste Rückgriff auf ältere Techniken: Spielen auf Barockinstrumenten, Festlegung des a<sup>6</sup> auf 415, Beachtung der notes inégales<sup>6</sup>, eine herbere Sprachphrasierung, wie man sie im älteren *dramma per musica* vermutet. All dies wird durch Sprache erfasst, die in die MF einfließt und in ihr ein Labyrinth von Gängen, Abzweigungen und Überschneidungen schafft.

In entgegengesetzter Perspektive ist Musik ständiger Weiterentwicklung ausgesetzt, heute besonders durch elektronische Musik, Technologie, Computer und die sich immer überstürzter ablösenden Wellen der Popmusik. Dies erfordert ständig neues Vokabular, neue Beschreibungsformen. Dadurch wird die Stabilität der Fachsprache beeinträchtigt, die Gültigkeit der Terminologie relativiert, die weiter oben angeführten Ideale kompromittiert. Andererseits färbt aber gerade auf diesem Wege die Fachsprache auf die Gemeinsprache ab, dadurch nämlich, dass Neuerungen begierig aufgenommen und benutzt werden, ja mit ihnen im Alltagsleben kokettiert wird.

Weiter ist die MF national-kulturell determiniert. Das zeigen nicht nur Unterschiede von Land zu Land im Geschmack, im ästhetischen Bewusstsein und in der Akzeptanz durch das Publikum, sondern vor allem in der Definition der musikalischen Techniken selbst, in der Formanalyse (im Französischen gab es lange kein Wort für *Durchführung*<sup>7</sup>), in der harmonischen Bezifferung (im Deutschen heißt noch heute ein als französisch empfundener dur/moll-Mischakkord „[accord de la] sixte ajoutée“), im Kontrapunkt (die französische Variante gestattet mehr schöpferische Freiheit).

Auch ist die Musik aufgeteilt in Sparten aller Art, in Stimmungen – Stimmungen der Instrumente, Stimmungen als musikalische Ausdruckswerte, Stimmungen als Gefühlslagen der Ausführenden und Zuhörer –, in Stimmlagen, die natürlich auch je nach nationaler Gesangskultur verschieden definiert sind (*Dugazon*, nach einer berühmten Sängerin, bezeichnete in Frankreich eine *Soubrette*), in Genres, die eine je nationalspezifische Tradition haben (siehe *Singspiel*, *opéra bouffe*, *zarzuela* oder *Lied*, *mélodie*, *chanson*, *song*), in ästhetische Anschauungen und Werkideen.

Schließlich kommt zur Abstufung in Sprachniveaus vom Insiderjargon bis zur Beckmessersuada noch die Tatsache, dass die MF im Deutschen stark fremdbestimmt war und ist, früher durch das Italienische, neuerdings durch das Englische. Man kann fast sagen, dass die deutsche MF in ein Raster der Internationalität eingebettet ist. Und hier schließt sich der Kreis, denn waren wir oben nicht von der Internationalität der Musikberufe ausgegangen?

#### 4. DEUTSCH FÜR MUSIKWISSENSCHAFTLER

Damit sind wir wieder bei der Notwendigkeit, Modalitäten für die angemessene Unterrichtung musikalischer Fachsprache zu finden. An der Universität Paris-Sorbonne gibt es seit Jahren ein dreijähriges Curriculum „*Allemand musicologique*“. Es ist mit vier anderen, parallel konzipierten Curricula für Englisch, Italienisch, Spanisch und „Französisch als Fremdsprache“ (FLE = *Français langue étrangère*) Teil der Forschungsinitiative G.E.L.M. (Groupe d'étude de langues musicologiques) und dem musikwissenschaftlich-linguistischen Forschungsbereich *Observatoire musical français* eingegliedert.

Das Ziel der Kurse, die über drei Jahre hinweg jeweils eine Semesterwochenstunde umfassen, ist es, musikalische Terminologie und Fachsprache so zu vermitteln, dass sich die Studenten in vielerlei

---

<sup>6</sup> In der französischen Barockmusik die Konvention, als gleichmäßige Achtelnoten notierte Zweiergruppen in einer triadischen Zählung als lang – kurz – lang – kurz zu spielen, ähnlich den mittelalterlichen Modi. Diese Tradition wurde in Deutschland lange Zeit nicht beachtet.

<sup>7</sup> Mittelteil der Sonatenhauptsatzform. Man benutzt heute den Terminus „développement“.



Situationen des Musiklebens korrekt ausdrücken, musikwissenschaftliche Texte für ihre persönliche Forschung (Seminar- und Prüfungsarbeiten, Master-Diplomarbeiten und Doktorate) im Original lesen und verstehen sowie Texte über musikalische Inhalte verfassen können. Über einen anderen Kanal werden mit Beteiligung des Goethe-Instituts angehenden Sängern des Conservatoire National die deutschen Sprach- und Sprechkenntnisse vermittelt, die sie für das Verständnis und die korrekte Aussprache der von ihnen gesungenen Lieder- und Arientexte brauchen.

Der Lehrplan der drei Jahreskurse *Allemand musicologique* sieht etwa folgendermaßen aus:

Das erste Jahr steht im Zeichen der Erlernung des musiktechnischen Vokabulars anhand leichter Texte. Hierfür wurde von einer Mitarbeiterin (s. Flachaire 1996) ein kleines Lehrbuch mit zwanzig Lektionen geschaffen, in denen verschiedene Situationen aus Studium und Musikleben in monologischer oder dialogischer Textform behandelt werden. Eingestreut sind grammatische Übungen „zur Auffrischung“. Zum Lehrbuch gehört eine Kassette, bzw. CD, auf der *native speakers* die Lektionen vortragen. Natürlich werden auch interaktive Elemente in den Unterricht eingebracht, kleine Dialoge durchgespielt, erste Hörkommentare formuliert und leichte Noten- oder Partiturauszüge unter Benutzung des Fachvokabulars beschrieben und kommentiert. Um auch berufstätige Studenten einbeziehen zu können, wurde vom Autor dieses Artikels für die Fernuniversität ein Kurs zur autodidaktischen Arbeit erstellt<sup>8</sup>. Er bietet nur die allernötigsten Übersetzungshinweise und ist so abgefasst, dass jeder Satz logisch an den vorangehenden anschließt, so dass der Lerner sich den Stoff selbstständig erarbeiten kann. Größtes Handicap ist im ersten Jahr die Inhomogenität des Kenntnisstandes (wer hatte wie lange wie guten Deutschunterricht im Lycée?). Es wurde daher erwogen, für das erste Jahr einen propädeutischen Kurs auf CD einzurichten.

Im zweiten Jahr steht die Lektüre mittelschwerer Texte musikalischen Inhalts im Vordergrund. Es sind Originaltexte „neutralen“ Stils, die allerdings so bearbeitet wurden, dass sie für das Niveau der Studenten geeignet sind. Es entsteht zwar hier ein Gewissenskonflikt hinsichtlich der Verfälschung des Originals, über den wir aber, da es ja nur pädagogisch motivierte Erleichterungen sind, großzügig hinwegsehen. Die Titel sind etwa: „Die Rolle der Frau in der Musik“, „Kurzbiographie Joseph Haydns“, „Kontrast als Formprinzip“, „Werkbeschreibung von Strawinskys *Feuervogel*“, „Comeback einer Rock- und Bluessängerin“ und Ähnliches<sup>9</sup>. Die Inhalte werden in Dialogform durchgesprochen. Wie im ersten Jahr kommen Partituranalysen und Hörkommentare hinzu, allerdings mit höherem Schwierigkeitsgrad, sowie Verständnisübungen an Libretto- und Liedertexten. Auf dieser Stufe beginnt nun auch das gelenkte Verfassen musikbezogener Essays (ein etwas präventives Wort, aber wir schauen ja nach vorn...) über Themen mit einer gewissen persönlichen Prägung. Nach anfänglicher Zurückhaltung („Wen interessieren schon meine Erlebnisse“) erfreuten sich diese Schreibübungen wachsender Beliebtheit, da sie eine schöpferische Komponente haben und unbekannten Talenten erlauben, aus dem Schatten zu treten.

Das dritte Jahr steht im Zeichen musikalischer und kultureller Aktualität. Was geschieht in der Musikwelt, bei uns und international? Dazu werden Presseberichte und Kritiken rezipiert, ihr spezifischer Stil erschlossen – keine leichte Aufgabe angesichts immer noch sehr lückenhafter Deutschkenntnisse und des kapriziösen Kritikerjargons. Damit der Unterricht nicht zu theorielastig wird, bleiben weiterhin Hörkommentare und Partituranalysen auf dem Programm, nun auch unter Einbeziehung von Pop und Jazz. Im Mittelpunkt stehen allerdings zwei kreative Aktivitäten: Erstens Diskussionsrunden über Themen aus dem Musikleben, Fernsehsendungen, Gelesenes, bis hin zu Kulturvergleichen, die auch Erfahrungen in ethnisch entfernten Gemeinschaften einschließen können, und zweitens nunmehr anspruchsvollere Schreibübungen aufgrund der Erkenntnis, dass

<sup>8</sup> Siehe eine Seite aus diesem Kurs im Anhang.

<sup>9</sup> Siehe auch dazu einen Beispieltext im Anhang.

Hauptbedingungen für Schreibfähigkeit regelmäßiges Rezipieren von Fachtexten und aktives eigenes Schreiben sind.

Über den Langzeit-Erfolg dieser Kurse in MF kann hier nicht spekuliert werden. Schnell geht eine Fremdsprache verloren, wenn sie nicht trainiert wird. Jedoch: In mehreren Fällen erhielten wir aber ein positives Feedback. Studenten waren erfreut, die Ergebnisse ihrer Lernarbeit bei Auslandsreisen mit dem Universitätsorchester oder bei eigenen musikalischen Unternehmungen im Ausland erfolgreich anwenden zu können. Es kommt sogar vor, dass jemand dazu angeregt wird, Germanistik als Zweitfach zu wählen oder auf andere Weise sich den deutschsprachigen Kulturraum zu erschließen. Unbestreitbar ist der Nutzen der Kurse für diejenigen, die für ihre weitere Forschungsarbeit auf Master- und Doktoratsebene nun ohne größere Schwierigkeiten deutschsprachige Quellentexte einbeziehen können. Vielleicht nützt ihnen dann sogar das Erworbene für ihre deutschsprachige Fachkorrespondenz.

#### LITERATUR

Ehlich, Konrad (2006): Mehrsprachigkeit in der Wissenschaftskommunikation – Illusion oder Notwendigkeit?. In: Ehlich, Konrad/Heller, Dorothee (Hg.): Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Frankfurt a.M., S. 17-38.

Flachaire, Frauke (1996): Méthode de langues musicologiques: Allemand. Paris.

Giteau, Cécile (1970, 1991): Dictionnaire des arts du spectacle : français, anglais, allemand. Paris.

Lueders, Kurt/Whitfield, Charles (1997): Méthode de langues musicologiques: Anglais. Paris.

Marschall, Gottfried (2005): L'allemand musical et musicologique. Cours pour la première année. Cours pour la deuxième année: recueil de textes. Publications s'adressant aux étudiants du CNED, Paris.

Morgenroth, Klaus (2002): Die Alchimie in der Wissenschaft: fachsprachliche Hermetik und pseudofachsprachliche Manipulation. Zur Einführung. In: Morgenroth, Klaus (Hg.): Hermetik und Manipulation in den Fachsprachen. Tübingen, S. 0-11.

Pistone, Danièle (Hg.) (2000): Musique et linguistique de spécialité (Série «conférences et séminaires»). Université de Paris-Sorbonne, Observatoire Musical Français.

Leuchtmann, Horst (Hg.) (1978): TERMINORUM MUSICAE INDEX SEPTEM LINGUIS REDACTUS. Polyglottes Wörterbuch der musikalischen Terminologie. Budapest.

Wallon, Simone (1980): L'allemand musicologique. Paris.

## ANHANG

(1) Beispielseite aus dem Kurs „L'allemand musical et musicologique“ des ersten Jahres.

### La polyphonie

#### *Style polyphonique, contrepoint, basse chiffrée, la fugue*

#### Polyphonie (= Mehrstimmigkeit) und Kontrapunkt -- *Polyphonie et contrepoint*

Die harmonische **Fortschreitung** ist in einem **homophonen Satz** gut zu erkennen.

Homophonie heißt: wir denken vertikal, *wir denken in Akkorden*.

Die Analyse eines **polyphonen Satzes** ist *weitaus schwieriger*.

Denn bei Polyphonie *denkt man linear*, horizontal, und muß *trotzdem* die Harmonik beachten.

Jede Stimme hat den Wert einer *selbständigen* Melodie, die Stimmen ergeben ein **Gewebe** / ein **Geflecht**. (das Stimmengeflecht)

In der Barockzeit werden die typischen polyphonen Techniken und Formen

*zu ihrem Höhepunkt geführt:*

**Imitation, Sequenzierung,  
Kontrapunkt, Fuge.**

Die Melodik besteht aus Figuren, die *teilweise* eine rhetorische Funktion oder einen semantischen Wert haben.

Viele Figuren sind konventionell, aber geniale Musiker *haben sie individuell geprägt*.

Wie die barocke Architektur mit **Ornamenten** arbeitet, wird auch die Musik

*mit Verzierungen geschmückt.*

Hier sind die wichtigsten Verzierungen [tous masculins]:

kurzer Vorschlag, langer Vorschlag

Triller (Halbton~, Ganzton~, Doppel~, abgestützter ~)

Praller (oder:) Pralltriller ; Mordent ;

Doppelschlag ; Schleifer

*progression ... est facile à reconnaître ; écriture hom. nous raisonnons en termes d'accords de loin plus difficile on raisonne en termes de linéarité ; malgré cela indépendante forment un tissu / entrelacs*

*sont menées à l'apogée imitation, marches harmoniques, contrepoint, fugue. en partie ; fonction rhétorique ; valeur sémantique ... les ont marquées de leur empreinte personnelle*

*parée d'ornements*

*appoggiature brève / longue la trille (mineure, majeure, double, préparée) tremblement lié ; mordant gruppette / tour de gosier ; coulé*

<p>Die musikalische <b>Ornamentik</b> <i>hat ihren Ursprung auch in der Bauweise</i> der Instrumente.</p> <p>Der Ton des Cembalos <b>verklingt</b> schnell. Lange Töne müssen daher <i>durch Bewegung ausgefüllt</i> werden.</p>	<p><i>a ses origines dans la facture des instruments</i></p> <p><i>s'estompe</i></p> <p><i>agrémenté par du mouvement</i></p>
--	---

## Der Kontrapunkt -- *Le contrepoint*

<p>Kontrapunkt ist die Kunst, <i>mehrere</i> melodische Linien so <b>übereinander zu schreiben</b>, daß sie <i>ein ausgewogenes Gewebe</i> ergeben.</p> <p>Es gibt verschiedene Grade der Mehrstimmigkeit / des mehrstimmigen Satzes:</p>	<p><i>superposer plusieurs ...</i></p> <p><i>une texture équilibrée</i></p> <p><i>différents degrés d'écriture</i></p> <p><i>polyphonique</i></p>
---	---

<p>Zweistimmigkeit, Dreistimmigkeit usw. [usw. = und so weiter, etc.]</p> <p>Man muß <i>zu</i> einer <b>Hauptstimme</b> (zum <b>cantus firmus</b>) eine oder mehrere</p>	<p><i>voix principale, chant donné</i></p> <p><i>voix secondaire, contre-sujet</i></p>
--	--

**Nebenstimmen (Gegenstimmen, Kontrasubjekte)** schreiben.

<p>Für die <i>Erlernung</i> des Kontrapunkts <i>ist</i> bis heute der Palestrinastil <b>maßgebend</b>.</p> <p>Aber auch die <b>Lehre der Gattungen</b> von J.J. Fux</p> <p>ist noch immer <b>verbindlich</b>.</p> <p>Der große Meister des Kontrapunkts <i>im Zeitalter</i> der Fuge, J.S. Bach, gilt noch immer als Vorbild.</p> <p>Die einfachste Form des Kontrapunkts ist der <b>Note-gegen-Note-Satz</b>.</p> <p>Für den <b>freien</b> und den <b>blühenden</b> Kontrapunkt <i>bedarf es</i> schon einer gewissen <i>Meisterschaft</i>. [verbe avec régime génitif]</p> <p>Zwischen dem 11. (elften) und dem 16. (sechzehnten) <i>Jahrhundert</i> haben Theoretiker die Regeln des Kontrapunkts festgelegt.</p>	<p><i>apprentissage, étude</i></p> <p><i>le style de P. fait autorité</i></p> <p><i>la théorie des genres ;</i></p> <p><i>fait autorité, est</i></p> <p><i>incontournable</i></p> <p><i>à l'ère de la fugue</i></p> <p><i>a ... valeur de modèle</i></p> <p><i>style note contre note</i></p> <p><i>style libre, fleuri</i></p> <p><i>il faut une certaine maestria</i></p> <p><i>siècle ; des théoriciens</i></p> <p><i>ont fixé les règles ...</i></p>
--	--

(2) Beispieltext aus der Textsammlung „*L'allemand musical et musicologique*“ des zweiten Jahres.

### Die Tonarten bei Mozart

(nach W. Hildesheimer, *Mozart*, Ffm, Suhrkamp, 1977, 178-179)

Sind Tonarten bei Mozart das Ergebnis einer bewußten Wahl oder spontaner Ausdruck der Gemütslage des Augenblicks? Die Frage drängt sich auf, wenn man über die – beabsichtigte oder unwillkürliche – Wirkung der Tonarten auf den Hörer nachdenkt. Moll und Dur sind bei Mozart eigentümlich ambivalent, je nachdem in welchem harmonischen Umfeld sie sich befinden. Der als düster, traurig, tragisch empfundene Charakter des Moll erstreckt sich oft auch auf eine von Moll umgebene Durpassage, besonders, wenn es sich um die Paralleltonart handelt. Dies trifft z.B. auf das Es-dur-Adagio des in g-moll stehenden Streichquintettes K\* 516 zu. Von Moll überschattet, verstärkt der Kontrast der Dur-Schwestertonart den trostlosen Ausdruck des Moll. Es scheint sich hier um eine paradoxe Logik zu handeln, die der Einheit des Werkes förderlich ist. Im letzten Satz desselben Quintetts folgt auf eine tragisch gestimmte Moll-Cavatine nach einer Generalpause ein G-dur-Rondo, in dessen fragwürdiger Fröhlichkeit das sanfte Moll-Pathos nachzuwirken scheint. „Lachen unter Tränen“ hat man Mozart bescheinigt. Vielleicht ist die Trübung und Relativierung der Tongeschlechter das Geheimnis seiner unfäßbaren Wirkung.

Wenn Dur und Moll abstrakt gesehen als Polarität definiert und behandelt werden, so ist deren emotionale Wirkung keineswegs eindeutig und verbindlich als Tag und Nacht oder positiv und negativ zu fassen. Es gibt ausgelassene Tänze in Moll ohne jede Spur von Traurigkeit (wie in der slawischen Volksmusik) und gewichtige oder elegische Stücke in Dur ohne Verdacht auf Heiterkeit (wie etwa das Largo von Händel). Aber bei Mozart liegt die Ambivalenz in einer tieferen Schicht verborgen, erklärt sich aus der speziellen Fortschreitung und Nachbarschaft der Harmonien in einer je besonderen melodisch-rhythmischen Anlage. Hinzu kommt die subjektiv und sozial motivierte Empfindung, die von der Wahrnehmung beim Hörer ausgelöst wird.

Und muß man nicht auch den ewigen Lausbuben, den Schelm Mozart in Betracht ziehen? In einem Brief an Anton Stoll reimt er einmal auf den Namen des Adressaten: "gelt, das Moll / thut dir wohl?" Sollte in manchen Fällen Mozarts Liebe zum Paradox mit ihm durchgegangen sein? Sollte er absichtlich eine Dialektik zwischen düster und hell angestrebt haben? Lenkt er unsere Gefühle oder führt er sie in die Irre? Offenbart er vielleicht irgendwo sein Innerstes?

Es gibt kaum ein dunkleres, dämonischeres Werk als die für den Fürsten Liechtenstein geschriebene c-moll-Serenade K 384a. Alle Mozart-Kenner und Fachleute sind sich einig, daß eine solche Stimmung wohl kaum der Unterhaltung der Tafelrunde des Fürsten dienlich sein konnte. War der Fürst ein notorischer Melancholiker? Oder unterstellen wir den Personen früherer Jahrhunderte fälschlich dieselben Assoziationen wie wir sie haben? Sicher haben äußere Umstände mitgewirkt, wie etwa das begrenzte Instrumentarium des Fürsten. Aber zweifellos hat hier wie in vielen anderen Fällen die tiefe, vielleicht schon von Todesahnung geprägte Traurigkeit des Clowns ihren Ausdruck gefunden.

\* K = Köchel.

## WISSENSCHAFTLICHES SCHREIBEN IN DER SCHULE

*Horst SITTA (Zürich)*

Das Projekt, das uns jetzt schon zum zweiten Mal an diesem locus amoenus zusammenführt, hat erklärtermaßen wissenschaftliche Textsorten *im Germanistikstudium* im Visier und blendet damit programmatisch Schreiben *vor dem Studium*, also auch im Gymnasium, aus. Nun habe ich, wenn ich Analysen zu unserem Thema angehört habe, schon in der Vergangenheit mehrfach zum Ausdruck gebracht, dass kritische Anmerkungen zu der Mühe, die unsere jungen Leute bei der Abfassung kohärenter, zumal argumentativer Sachtexte haben, in meinen Augen nicht in erster Linie ein Problem des *Studiums*, sondern zuerst einmal Problem und Aufgabe des *Gymnasiums* sind. Und das Gymnasium – jedenfalls in der Schweiz, in Österreich und in Deutschland – stellt ein spezielles Format zur Verfügung, das im gegebenen Zusammenhang neben dem regulären Schreibunterricht, den es ja auch gibt, meiner Einschätzung nach weit tragende Möglichkeiten und Chancen bietet.

Vor dem Hintergrund dieser Einschätzung versuche ich im Folgenden ein Plädoyer für (zum einen) eine Ausweitung des Untersuchungsbereichs des geplanten Projekts auf die Oberstufe des Gymnasiums, (zum andern) – mindestens auf lange Sicht – für (bildungs-)politische Initiativen in Richtung einer Stärkung des Formats, das ich hier ins Zentrum rücke.

Ich werde in fünf Schritten vorgehen und dabei die folgenden Thesen abarbeiten:

1. Schreiben in der gymnasialen Oberstufe, *oder*: Die gymnasiale Oberstufe leistet an Schreibunterricht mehr, als von außen wahrgenommen wird.
2. Das Format „Facharbeit“ an der gymnasialen Oberstufe, *oder*: Es gibt an der gymnasialen Oberstufe eine sehr geeignetes Gefäß für Schreibunterricht.
3. Die „Facharbeit“ im Urteil der Schreibforschung, *oder*: Vorsicht vor akademischer Arroganz der Schule gegenüber.
4. Condiciones sine qua non, *oder*: Unter gewissen Voraussetzungen ist das Format „Facharbeit“ ein leistungsfähiges Instrument für Schreibunterricht.
5. Perspektiven

### 1. SCHREIBEN IN DER GYMNASIALEN OBERSTUFE, *ODER*: DIE GYMNASIALE OBERSTUFE LEISTET AN SCHREIBUNTERRICHT MEHR, ALS VON AUßEN WAHRGENOMMEN WIRD

Der Schreibunterricht in der gymnasialen Oberstufe genießt in der wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Welt weitherum einen eher zweifelhaften Ruf: Er finde nicht statt, so heißt

es, es werde vorausgesetzt, dass die Schüler in den vorangegangenen Schuljahren hinreichend „Schreiben“ gelernt haben und „Textkompetenz“ schon aus den vorangegangenen Schuljahren mitbringen. Dabei zeigten Erfahrungen an den Hochschulen, dass es daran deutlich fehle, zumindest was „wissenschaftliches Schreiben“ angeht. Dafür an dieser Stelle nur zwei Belege, ein etwas älterer und ein aktueller:

- Daß auch in der reformierten Oberstufe unserer Schulen noch geschrieben, vielleicht sogar viel geschrieben wird, dürfte kaum zu bestreiten sein. Ob Schreiben aber auch gelehrt wird, d.h. Gegenstand von Unterricht ist, das ist die Frage. Die These, die ich dazu vortragen möchte, lautet kurz und bündig: In der reformierten Oberstufe findet nicht nur kein Unterricht im Schreiben statt, es wird darüberhinaus auch alles getan, um zu verhindern, daß sich die Schreibfähigkeiten und -fertigkeiten der Schüler und Schülerinnen entfalten können. (Ludwig, 221)
- An deutschen Hochschulen wird die Fähigkeit zur Produktion wissenschaftlicher Texte vorausgesetzt. Gleichzeitig gehört es zum universitären Alltag, dass Studenten handfeste Probleme beim wissenschaftlichen Schreiben haben. Diese Studie zeigt, dass diesen Schwierigkeiten ein Spracherwerbsproblem zugrunde liegt, das Problem des Erwerbs einer wissenschaftlichen Textkompetenz ... (Steinhoff, Klappentext)

Ich kann von meinen Erfahrungen als Hochschullehrer her die Schwierigkeiten, die Torsten Steinhoff beschreibt, nicht leugnen. Meiner Auffassung nach sind jedoch kritische Urteile über schulischen Schreibunterricht, wie sie von Otto Ludwig (und durchaus nicht nur von ihm) daraus pauschal abgeleitet werden, überhissen und letztlich ungerecht, sie zeugen von wenig engem Kontakt zur Realität der Schule und würdigen die Leistungen, die dort erbracht werden, zu wenig. Meinen Beobachtungen nach gilt:

- Es gibt durchaus systematischen Schreibunterricht / aufsatzdidaktische Aktivitäten in der gymnasialen Oberstufe, sie sind übrigens auch durch die Lehrpläne vorgeschrieben. Im Detail konzentrieren sie sich vorwiegend auf textanalytische Arbeitsformen und auf das, was im fachdidaktischen Jargon „Erörterung“ heißt – sowie natürlich auf deren Umfeld: Zusammenfassen / Argumentieren / Schlussverfahren anwenden etc. Damit dienen sie durchaus der Entwicklung dessen, was heute (grammatisch etwas fragwürdig) „wissenschaftliche Textkompetenz“ genannt wird.
- In den Gymnasien der Schweiz (übrigens hier auch in den französisch- und italienischsprachigen Regionen), im Fürstentum Liechtenstein, in Österreich und in Deutschland existieren Formate (Gefäße), die, klug genutzt, meiner Einschätzung nach eine ausgezeichnete Basis für Schreiberziehung im Bereich „wissenschaftliches Schreiben“ abgeben könnten, die „Facharbeit“, „Fachbereichsarbeit“, „Maturitätsarbeit“ oder „Maturaarbeit“<sup>1</sup>.

Mein Urteil über den Schreibunterricht an der gymnasialen Oberstufe etwas pointiert formuliert auf den Punkt bringend, würde ich sagen:

---

<sup>1</sup> Hinter diesen unterschiedlichen Termini verbirgt sich prinzipiell Vergleichbares. Ich nutze im Folgenden nur noch den Terminus „Facharbeit“.

- Es ist unzutreffend und ungerecht, der Schule vorzuwerfen, sie mache keinen Schreibunterricht; allenfalls kann man ihr vorwerfen, die Ergebnisse des Unterrichts seien nicht tauglich für das, was die Hochschule verlangt.
- Es wird ganz gewiss mehr und besser unterrichtet als zu früheren Zeiten; wenn die Ergebnisse im Ganzen gleichwohl nicht befriedigen, so liegt die Ursache dafür in meinen Augen vor allem darin, dass die gesellschaftlichen Anforderungen an Schreibfähigkeiten, auch die universitären Anforderungen an die Studierenden, massiv gestiegen sind: Die Schere hat sich geöffnet und öffnet sich weiter.
- Was konkret das „wissenschaftliche Schreiben“ angeht, kann an der Schule ganz gewiss mehr erreicht werden; dafür existiert sogar ein schon lange etabliertes Format.

## 2. DAS FORMAT „FACHARBEIT“ AN DER GYMNASIALEN OBERSTUFE, ODER: ES GIBT AN DER GYMNASIALEN OBERSTUFE EIN SEHR GEEIGNETES GEFÄSS FÜR SCHREIBUNTERRICHT

Die Facharbeit, um die es im Folgenden gehen soll, ist ein Format, das mindestens im deutschsprachigen Raum eine lange Tradition hat.<sup>2</sup> Sein allgemeines Design beschreibt sehr zutreffend der Abschnitt „Aufgaben und Ziele der Facharbeit“ der „Empfehlungen und Hinweise zur Facharbeit in der gymnasialen Oberstufe“ (S. 3 f) für Nordrhein-Westfalen, den ich im Folgenden auszugsweise zitiere:

Facharbeiten sind besonders geeignet, die Schülerinnen und Schüler mit den Prinzipien und Formen selbstständigen, wissenschaftspropädeutischen Lernens vertraut zu machen. Die Facharbeit ist eine umfangreichere schriftliche Hausarbeit und selbstständig zu verfassen.

Wissenschaftspropädeutisches Lernen ist ein besonders akzentuiertes wissenschaftsorientiertes Lernen, das durch Systematisierung, Methodenbewusstsein, Problematisierung und Distanz gekennzeichnet ist und das die kognitiven und affektiven Verhaltensweisen umfasst, die Merkmale wissenschaftlichen Arbeitens sind. (Richtlinientext, Kapitel 1.3.1)

Ziel der Facharbeit ist es, dass die Schülerinnen und Schüler beispielhaft lernen, was eine wissenschaftliche Arbeit ist und wie man sie schreibt.

...

Bei der Anfertigung von Facharbeiten sollen die Schülerinnen und Schüler selbstständig insbesondere

- Themen suchen, eingrenzen und strukturieren
- ein komplexes Arbeits- und Darstellungsvorhaben planen und unter Beachtung der formalen und terminlichen Vorgaben durchführen

---

<sup>2</sup> Wenn an dieser Stelle eine persönliche Reminiszenz gestattet ist: Ich habe selbst als Primaner in Baden-Württemberg vor mehr als 50 Jahren eine solche Arbeit geschrieben und an ihr erstmals in meiner Schulzeit erlebt, dass Schreiben ein qualvolles Geschäft ist.



- Methoden und Techniken der Informationsbeschaffung zeitökonomisch, gegenstands- und problemangemessen einsetzen
- Informationen und Materialien ziel- und sachangemessen strukturieren und auswerten
- bei der Überprüfung unterschiedlicher Lösungsmöglichkeiten sowie bei der Darstellung von Arbeitsergebnissen zielstrebig arbeiten
- zu einer sprachlich angemessenen schriftlichen Darstellung gelangen
- Überarbeitungen vornehmen und Überarbeitungsprozesse aushalten
- die wissenschaftlichen Darstellungskonventionen (z. B. Zitation und Literaturangaben) beherrschen lernen.

Was das im Detail bedeutet, erläutere ich im Folgenden des Näheren an Verhältnissen, die ich nicht nur von Verordnungen her, sondern auch aus Augenschein kenne; das ist die Schweiz, präziser: der Kanton Zürich, und es ist das Fürstentum Liechtenstein. Auf Deutschland und Österreich gehe ich nur am Rande ein.

### *2.1. Die Facharbeit in der Schweiz: gesetzliche Grundlagen*

Bezüglich der Facharbeit (in der Schweiz oft „Maturaarbeit“ oder „Maturitätsarbeit“ genannt) bestimmt die eidgenössische „Verordnung über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen“ pauschal:

Die Grundlagenfächer, ein Schwerpunktfach, ein Ergänzungsfach und die Maturaarbeit bilden die Maturitätsfächer. (Art. 9) (Kommentar HS: Das heißt hier vor allem: Die Maturaarbeit ist integraler Bestandteil der Maturprüfung.)

Schülerinnen und Schüler müssen allein oder in einer Gruppe eine größere eigenständige schriftliche oder schriftlich kommentierte Arbeit erstellen und mündlich präsentieren. (Art. 10)

Bei der Bewertung der Maturaarbeit werden die erbrachten schriftlichen und mündlichen Leistungen berücksichtigt. (Art. 15)

Etwas konkreter formuliert das „Reglement für die Maturitätsprüfungen an den Gymnasien des Kantons Zürich“:

Zur Prüfung werden nur Kandidatinnen und Kandidaten zugelassen, die mindestens das volle letzte Schuljahr vor der Maturität am betreffenden Gymnasium absolviert und eine Maturitätsarbeit nach den Vorschriften der Schule abgeschlossen haben. (§ 3)

Die Maturitätsarbeit muss den Anforderungen der Schule genügen und angenommen werden. Die Bewertung kann in Noten oder Worten erfolgen. – Die Maturitätsarbeit muss angenommen sein, bevor die Prüfungen am Ende des letzten Schuljahres beginnen. (§ 15)

## *2.2. Die Facharbeit im Fürstentum Liechtenstein: gesetzliche Grundlagen*

Im Fürstentum Liechtenstein ist, was dort „Facharbeit“ heißt, geregelt durch die «Verordnung ... über den Lehrplan, die Promotion und die Matura auf der Oberstufe des Liechtensteinischen Gymnasiums». Es heißt hier zu diesem Komplex:

Zu den Maturaprüfungen zugelassen wird, wer ... zwei angenommene Facharbeiten vorweisen kann. (Art. 31)

1. Facharbeiten müssen bis spätestens an den von der Maturakommission festgesetzten Terminen vorgelegt werden.
2. Facharbeiten werden durch die Lehrpersonen in Worten beurteilt.
3. Die beurteilende Lehrperson entscheidet, ob eine Facharbeit als angenommen gilt.
4. Das Nähere wird in einem von der Lehrerkonferenz zu erlassenden Reglement festgelegt. (Art. 32)

## *2.3. Näher an der Schulpraxis*

Über die allgemeinen Bestimmungen hinaus kommt man näher an die Schulpraxis heran, wenn man sich auf die Ebene des unter 2.2, Artikel 4 „von der Lehrerkonferenz zu erlassenden Reglements“ begibt. So bestimmt das Reglement des Liechtensteinischen Gymnasiums in Vaduz / Fürstentum Liechtenstein (auf der Website der Schule einsehbar):

In der Facharbeit geht es für Schülerinnen und Schüler darum, eigenständig ein in Absprache mit der Fachlehrperson gewähltes Thema zusammenhängend zu untersuchen, eigenes Wissen, eigene Unterrichtsergebnisse und selbst durchgearbeitete Fachliteratur miteinzubeziehen, auszuwerten, zu ordnen und in einer geschlossenen Form darzustellen.

Die Facharbeit verfolgt den Zweck, Schülerinnen und Schüler in die Technik wissenschaftlichen Arbeitens einzuführen, sie mit wissenschaftlichen Arbeitsweisen vertraut zu machen; Perspektive dabei ist, einen Beitrag zur Entwicklung von Hochschulreife zu leisten.

Die Themen der Facharbeiten werden im Maturazeugnis vermerkt. Der erfolgreiche Abschluss beider Facharbeiten ist ein Zulassungskriterium für die Maturaprüfungen.

Normalerweise entsteht die Facharbeit in Einzelarbeit. In begründeten Ausnahmefällen kann sie auch in Absprache mit der Fachlehrperson in einer Gruppe von maximal drei Personen verfasst werden.

Der Textteil der Facharbeit soll 12 bis 25 Seiten umfassen. Gruppenarbeiten müssen länger sein.

Eine explizite Vorbereitung auf das Schreiben von Facharbeiten (Einführung in Techniken wissenschaftlichen Arbeitens) erfolgt in der 5. Klasse des Gymnasiums durch das Fach Deutsch. Dabei wird ausdrücklich an Unterschieden zwischen geisteswissenschaftlicher und naturwissenschaftlicher Arbeitsweise und Methodik gearbeitet.

Auf der 6. und 7. Stufe schreiben die Schülerinnen und Schüler je eine Facharbeit aus jeweils einer der beiden folgenden Fächergruppen:

- Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Latein, Spanisch, Geschichte, Ethik, Philosophie, Religion, Pädagogik, Psychologie, Kunst und Musik.
- Mathematik, Betriebswirtschaftslehre, Rechtskunde, Rechnungswesen, Volkswirtschaftslehre, Biologie, Chemie, Geografie, Physik, Informatik, Statistik und Sport.

Die Facharbeiten werden nicht benotet, aber durch die Fachlehrperson schriftlich bewertet, dies unter folgenden Gesichtspunkten: Einhaltung der Formalien, Aufbau, Inhalt und sprachliche Richtigkeit.

Eine Lehrperson kann maximal 6 Schülerinnen und Schüler in einem Schuljahr betreuen. Eine Betreuungsverpflichtung besteht bis zu 3 Schülerinnen und Schülern.

Natürlich lässt sich auf der Basis eines Reglements nicht verallgemeinern, im Ganzen nehme ich aber doch, was das Design der Facharbeiten angeht, eine große Einheitlichkeit der Praxis in der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein wahr, jedenfalls im Rahmen einzelner Fächer, was uns angeht also: im Fach Deutsch / Muttersprache. Als Einschränkungen müssen genannt werden:

- Die Ordnungen lassen in aller Regel neben (im engeren Sinne) „wissenschaftlichen“ auch „gestalterische“ oder „künstlerische“ Gegenstände zu; für diesen Fall lässt sich von der Facharbeit selbstredend keine Förderung von „wissenschaftlicher Textkompetenz“ erwarten.
- Dass in einem Gymnasium (wie in Liechtenstein) zwei Facharbeiten geschrieben werden, scheint eher die Ausnahme zu sein.

#### *2.4. Die Facharbeit in der französischen und italienischen Schweiz*

Die Matur in der Schweiz ist „eidgenössisch“ geregelt, das heißt, es sind für ihre Anerkennung *schweizweit* Maßstäbe gesetzt; zu diesen gemeinsamen Maßstäben gehört die Facharbeit: Sie wird auch in den Höheren Schulen der französischen und in der italienischen Schweiz geschrieben.

Was (nach den Ausführungen oben, zumal unter 2.1 – sie gelten ja auch für die französische und die italienische Schweiz) hier *eigentlich* interessant wäre, das wäre ein Einblick in die *Praxis* der einzelnen Schulen, und der ist schwer zu gewinnen: Mir ist keine Untersuchung dazu bekannt. So beschränke ich mich hier auf die kommentarlose Auflistung einiger Merkmale aus Tessiner Licei, die ich von eigenem Augenschein her kenne:

- Im Tessin schreibt jeder Gymnasiast am Ende des dritten oder zu Beginn des vierten Liceo-Jahres einen *lavoro di maturità* (orientiert an dem Vorgängermodell *lavoro di seminario*, der im

vierten Jahr geschrieben worden war). Aus mehreren Gesprächen mit Tessiner Kollegen weiß ich, dass man sich die Arbeit mehrheitlich lieber im vierten (= dem Jahr der Matur) als im dritten Jahr wünscht.

- Sie wird von Fachlehrern betreut und kann in allen Fächern geschrieben werden.
- Die Arbeit, mindestens aber ihre Ergebnisse, wird mündlich der (vor allem: schulischen) Öffentlichkeit präsentiert.
- Nicht verschwiegen sei, dass das Niveau der Arbeiten außerordentlich unterschiedlich ist (aber das wird anderswo auch nicht anders sein).

## *2.5. Blick nach Deutschland und Österreich*

Die Institution „Facharbeit“ gibt es – unter unterschiedlicher Terminologie – auch (wie schon angesprochen) in Deutschland und in Österreich. Für beide Länder kann ich weder mit eigenen Erfahrungen noch mit einschlägigen Untersuchungen aufwarten. Ich fasse mich hier kurz.

*1. Deutschland:* Wie schon gesagt: In Deutschland hat – wenigstens in einigen Bundesländern – die Facharbeit eine lange Tradition. Allerdings: Die Kultur- und damit die Schulhoheit liegt in Deutschland bei den Ländern, man muss mit Unterschieden zwischen einzelnen Bundesländern rechnen. Über Details der Facharbeit in Nordrhein-Westfalen kann sich der Leser leicht ein Bild machen in den „Empfehlungen zur Facharbeit in der gymnasialen Oberstufe“ (vgl. Literaturverzeichnis). Durchaus Ähnliches ist mir aus Bayern vertraut. Im Prinzip geht es bei der Facharbeit darum, die Studierfähigkeit des Abiturienten sicherzustellen und seine Fähigkeit unter Beweis zu stellen, selbstständig eine wissenschaftliche Fragestellung zu erarbeiten und Ergebnisse darzustellen. Für die Erstellung der Facharbeit hat der Abiturient fast ein ganzes Jahr Zeit. Wird die Facharbeit mit 0 Punkten bewertet, wird der Schüler nicht zum Abitur zugelassen.

Die meisten anderen deutschen Bundesländer haben vergleichbare, nicht selten aber quantitativ reduzierte Anforderungen.

*2. Österreich:* In Österreich ist die Facharbeit, die hier „Fachbereichsarbeit“ heißt, im § 7 der „Verordnung des Bundesministers für Unterricht, Kunst und Sport vom 7. Juni 1990 über die Reifeprüfung in den allgemeinbildenden höheren Schulen“ (in der Fassung vom 12.6.2007) so beschrieben:

(1) Das Thema einer Fachbereichsarbeit kann aus dem Stoffbereich eines oder zweier (schulautonomer) Pflichtgegenstände, die in einem Ausmaß von mindestens vier Wochenstunden bis einschließlich der letzten oder vorletzten Schulstufe unterrichtet wurden, allenfalls in Verbindung mit einem zur Vertiefung oder Erweiterung besuchten Wahlpflichtgegenstand, gewählt werden, die für die mündliche Reifeprüfung wählbar sind ... und die im Hinblick auf die Aufgabe der Fachbereichsarbeit eine sinnvolle Fächerkombination darstellen. Bei einer fächerübergreifenden Themenstellung ist die Fachbereichsarbeit einem Unterrichtsgegenstand zuzuordnen. Betrifft die Fachbereichsarbeit eine lebende Fremdsprache, so ist sie in dieser Sprache zu verfassen.

...

(2) Zielsetzung der Fachbereichsarbeit ist es, dass der Prüfungskandidat in der eigenständigen Durchführung einer angemessenen Themenstellung zeigt, dass er zum schwerpunktartigen Erfassen von Sachverhalten und Problemen, ihren Ursachen und Zusammenhängen, zu exaktem Beobachten und Wahrnehmen, zu logischem und kritischem Denken, klarer Begriffsbildung und sinnvoller Fragestellung, zu differenziertem schriftlichem Ausdrucksvermögen, zum Aufsuchen angemessener und geeigneter Informationsquellen und ihrer sachgerechten Nutzung sowie zum Anwenden grundlegender Lern- und Arbeitstechniken befähigt ist.

(3) Die Fachbereichsarbeit hat sich auf einzelne Bereiche des Lehrstoffes des betreffenden Unterrichtsgegenstandes zu beziehen. Die Einbeziehung weiterer fachspezifischer Bereiche, die im Lehrplan des betreffenden Unterrichtsgegenstandes nicht vorgesehen sind, ist zulässig, sofern dies im Hinblick auf die Bildungs- und Lehraufgabe des betreffenden Unterrichtsgegenstandes und die Aufgabe der Fachbereichsarbeit sinnvoll und zweckmäßig ist.

Zumindest nach dem, was sich auf einer solchen Grundlage sagen lässt, ist festzustellen: Das Design der Facharbeit ist in den verschiedenen Ländern im Grunde durchaus vergleichbar.

## *2.6. Fazit*

Ausgehend von den Verhältnissen in der Schweiz und in Liechtenstein drängt sich mir als Fazit auf: Was eigentlich braucht es, bezogen auf die Entwicklung wissenschaftlichen Schreibens Heranwachsender, in den letzten beiden Klassen der gymnasialen Oberstufe mehr? Oder auch: Wer gelernt hat, was in der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein (und natürlich darüber hinaus in den anderen angesprochenen Ländern) im Kontext „Facharbeit“ gelernt worden ist, ist anders ausgestattet für Schreiben in der Hochschule als der, der damit nicht in Berührung gekommen ist.

Man kann natürlich (mit Marina Foschi 2008: 110) für das Gesamt wissenschaftlicher Schreibkompetenz bei Studierenden unterscheiden

- (a) eine allgemeine Schreibkompetenz, die das Verfassen kohärenter Texte ermöglicht
- (b) eine spezifische Kompetenz, die das Schreiben argumentativer Texte betrifft
- (c) eine noch spezifischere Kompetenz, die zum Schreiben argumentativer Texte mit typischen Zügen des einschlägigen Fachtextsortenbereichs, in diesem Fall des wissenschaftlich-akademischen Bereichs, führt: die 'wissenschaftliche Textkompetenz' (nach T. Steinhoff, HS) und
- (d) die interkulturelle Schreibkompetenz, die es Studenten ermöglicht, Texte zu verstehen und auch zu verfassen, die über die Grenzen der eigenen Sprachkultur getragen werden und ihre kommunikative Funktion erfolgreich erfüllen können, ob in der Mutter- oder in einer Fremdsprache geschrieben – eine spezielle Qualifikation die im Zeitalter globaler Mobilität unverzichtbar sein wird.

Und man kann dann sagen: Natürlich wird man im Gymnasium nie bis zur Stufe (d) vordringen. Aber rechnet man ein, dass alles, auch wissenschaftliches Schreiben, in langwierigen Prozessen

erarbeitet werden muss und dass wir speziell gelernt haben, dass der Prozess des Schreibspracherwerbs ein Leben lang dauert, dann gibt es keinen Grund, das, was an der höheren Schule erreicht wird, gering zu schätzen.

### 3. DIE „FACHARBEIT“ IM URTEIL DER SCHREIBFORSCHUNG, ODER: VORSICHT VOR AKADEMISCHER ARROGANZ DER SCHULE GEGENÜBER

Mir ist das, was ich unter (2.5) festgehalten habe, auch deswegen wichtig, weil die „Facharbeit“ in der Schreibforschung für meine Begriffe oft zu wenig positiv beurteilt wird. Das gilt am wenigsten für die Arbeiten von Konrad Ehlich und Angelika Steets (vgl. Literaturverzeichnis), aber z.B. neuerlich wieder für das Urteil von Thorsten Pohl (gerade auch in der Auseinandersetzung mit Ehlich und Steets), der (2007: 41f) schreibt:

Wenn man nach Alternativen fragt, rücken die sogenannten Facharbeiten in den Blick, die derzeit jedoch in den einzelnen Ländern zu unterschiedlichen Graden an Obligatorik in der Oberstufe eingefordert werden (vgl. für Einzelheiten Beste 2003: 281 f.). Es scheint sich insofern um ein vielversprechendes propädeutisches Mittel zu handeln, als die Facharbeit in ihren Grundzügen der Seminar- oder Proseminararbeit ähnelt bzw. ähneln soll. Und entsprechend hoch sind die Erwartungen, die von Schüler- und Lehrerseite mit ihr verbunden sind (Ehlich & Steets 2003b: 226). Aber auch in diesem Punkt ist eine gewisse Zurückhaltung geboten. Denn trotz der vielfältigen Entsprechungen zwischen Fach- und Seminararbeit ergeben sich bei näherem Hinsehen auch deutliche Unterschiede, wie Ehlich und Steets herausstellen. Diese betreffen in Sonderheit die institutionelle Eingebundenheit des Schreibauftrags. Diesem ermangelt in der Schule genau dasjenige, was oben im Zusammenhang mit der Meisterlehre als kontextuell situiertes Lernen beschrieben wurde. Ehlich und Steets erklären:

Sie [die Seminararbeit, T. P.] ist eingebunden in die systematische, themenbezogene, durch das Semester verlaufende (Pro-)Seminar Tätigkeit, in der Lernende und Lehrende sich den wissenschaftlichen Kenntnisstand zu einem Gebiet gemeinsam und kritisch erarbeitet haben. Die (Pro-)Seminararbeiten haben hier ihren Ausgangspunkt. Dadurch ergibt sich für die Erfassung, Verarbeitung und Präsentation von Wissen eine präzise Fragestellung. Die zu nutzende Methodik ist im allgemeinen zuvor vorgestellt worden. (Ehlich & Steets 2003b: 226)

Sicherlich kann die Schule einen solchen Lernkontext ein Stück weit nachbilden oder simulieren, aber letztlich ist Schulunterricht – auch der gymnasialen Oberstufe – in diesem Punkt allein schon strukturell überfordert (so auch Beste 2003: 280). Im Sinne der Übungsform (s.o.) ist wissenschaftliches Schreiben an einem fachlichen Diskurs orientiertes Schreiben. Diesen entbehrt aber die Schule. Ihn von ihr einzufordern, machte die Schule zur Hochschule und kann nicht Sinn der Sache sein. Das alles macht die Facharbeit aber keineswegs obsolet. Gerade die eher arbeitstechnischen Aspekte können mit ihr durchaus angebahnt werden (u.a. Recherchearbeit, Exzerpiertechniken, maschinell gestützte Textverarbeitung). Man darf eben nur nicht zu viel von dem – oftmals ja nur einmaligen – Verfassen einer Facharbeit erwarten.

Freundlicher urteilt Torsten Steinhoff, wenn er (S. 484 f) schreibt:

Angesichts des in dieser Arbeit deutlich gewordenen großen Einflusses der wissenschaftlichen Schreiberfahrung auf die Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz ist im Übrigen eine frühe, schon vor der universitären Sozialisation einsetzende Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten begrüßenswert. Die in den letzten Jahren zu beobachtende Intensivierung der Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe, die sich v.a. in der Aufwertung der Facharbeit zeigt, ist als sinnvoll einzuschätzen.

Ich halte hier dagegen: Seminarartige, thematische Lerneinheiten sind an der (reformierten) gymnasialen Oberstufe durchaus anzutreffen, können genutzt werden. Man muss nicht „die Schule zur Hochschule machen“, und man sollte nicht das, was an der Schule gemacht wird, auf arbeitstechnische und instrumentelle Aspekte reduzieren. Viel mehr geht es doch um Faktoren wie selbstbestimmtes Arbeiten, um die Konstruktion, Rekonstruktion und Formulierung von Informationen zu einer selbst konzipierten Problemstellung und also um Formen des Lernens, die nicht zu unterschätzen sind. Vor diesem Hintergrund erlebe ich das, was hier immer wieder eingewandt wird, als universitären Hochmut. Viel mehr geht es doch darum, für die Facharbeit das, was die Befähigung zu wissenschaftlichem Schreiben befördert, zu stärken, das, was dazu nicht taugt, zu schwächen. Oder anders gesagt: Natürlich braucht es bestimmte Bedingungen dafür, dass aus der Facharbeit ein taugliches Instrument für die Schreiberziehung wird, und um die muss es uns gehen.

#### 4. CONDICIONES SINE QUA NON, ODER: UNTER GEWISSEN VORAUSSETZUNGEN IST DAS FORMAT „FACHARBEIT“ EIN LEISTUNGSFÄHIGES INSTRUMENT FÜR SCHREIBUNTERRICHT

Noch einmal: Die Facharbeit ist nicht (quasi naturwüchsig) ein leistungsfähiges Instrument für Schreibunterricht, sie muss dazu gemacht werden. Das bedeutet harte Entwicklungsarbeit. Dabei sollten (ohne dass hier Vollständigkeit erreicht oder auch nur angestrebt werden kann) Gesichtspunkte eine Rolle spielen wie zum Beispiel:

– Die – für jeden Schüler obligatorische – Facharbeit erhält einen institutionell und nicht zuletzt zeitlich herausgehobenen Platz im Unterricht der letzten oder vorletzten Klasse. Der damit verbundene hohe Rang zeigt sich auch darin, dass die Arbeit benotet wird und die Note – eingerechnet in die Fachnote oder separat ausgewiesen – auf dem Maturzeugnis erscheint (jedenfalls mit Angabe des Themas der Arbeit); in diesem Zusammenhang ist es auch sinnvoll, nachzudenken über das Missverhältnis im Gewicht, das sich zwischen einem (benoteten) Prüfungsaufsatz und der nicht benoteten Facharbeit auftut. Über weitere sichtbare Ausweise der Hochrangigkeit (z.B. Publikation, etwa im Schulnetz, Wettbewerb mit Preisverleihung etc.) kann man nachdenken.

– In der Facharbeit geht es erklärtermaßen um wissenschaftliches Schreiben (von mir aus auf einer propädeutischen Stufe), dabei spielen (s.o.) Merkmale wie Kohärenz und Argumentation die zentrale Rolle. Ausdrücklich nicht geht es um Ziele wie Schreibermutigung oder Barrierenabbau, ausdrücklich nicht auch um Kreativität und Selbstentfaltung: Orientierungspunkt ist der wissenschaftliche Aufsatz. Es ist sinnvoll, wenn diese Arbeit im Rahmen einer eigenständigen, (pro-)seminarartigen thematisch bestimmten Lerneinheit geschrieben wird, wie sie die gymnasiale Oberstufe schließlich zur Verfügung stellt (z.B. Wahlpflichtkurse).

– Mit dieser Bestimmung ist implizit gegeben: Die Facharbeit ist charakterisiert durch eine begrenzte Fragestellung und einen beschränkten Umfang: Mehr als 20 ± 5 Seiten (der normale Umfang, bis zu dem eine wissenschaftliche Zeitschrift einen Aufsatz ohne größere Einwände annimmt) müssen gut begründet werden.

– Schüler können eine solche Arbeit nicht ohne Weiteres schreiben. Sie brauchen Beratung / haben Anspruch auf Beratung und auf hilfreiche Kritik. Diese Beratung ist für den begleitenden Lehrer harte Sprach- und Sacharbeit. Sie wird vor allem in der Anfangsphase des Schreibens (z.B. bei der Themaeingrenzung) zum Einsatz kommen. – Was die Lehrer hier leisten, muss spezielle Anerkennung erfahren, am besten durch Stundenreduktion entgolten werden. Lehrer müssen auch die Möglichkeit erhalten, sich für diese Aufgabe speziell fortzubilden. Schließlich: Ein Lehrer kann nicht eine unbegrenzt hohe Anzahl von Arbeiten betreuen.

– Facharbeiten entstehen nicht nur im Deutschunterricht, grundsätzlich können sie in jedem Fach geschrieben werden, aber sie sind immer auch in einem hohen Maß sprachliche Produkte. Über die Frage, welche Rolle der muttersprachliche Unterricht bei ihrem Entstehen unter diesen Umständen spielen soll, ist noch nachzudenken. Da er fraglos Serviceleistung über das Fach hinaus zu bieten hat, wäre es beispielsweise nicht unbillig, wenigstens einen Teil der Stunden, die man dem Fach in der Maturreform der letzten Jahre genommen hat, zurückzuverlangen.

## 5. PERSPEKTIVEN

Ich habe meine Ausführungen angekündigt als ein Plädoyer für (zum einen) eine Ausweitung des Untersuchungsbereichs des geplanten Projekts auf die Oberstufe des Gymnasiums, (zum andern) – mindestens auf lange Sicht – für (bildungs-)politische Initiativen in Richtung einer Stärkung des Formats, das ich hier ins Zentrum gerückt habe. Vor diesem Hintergrund postuliere ich:

1. Ich plädiere für eine Ausweitung des Untersuchungsbereichs des Projekts auf die Oberstufe des Gymnasiums. Bei der Forschungsarbeit kann – *sehr allgemein* – in den Blick genommen werden, was in den einzelnen beteiligten Ländern (Italien, Frankreich, Deutschland) *an der Schule überhaupt* an Schreiberziehung geleistet wird, es kann – *spezieller* – in den Blick genommen werden, was *in der gymnasialen Oberstufe* geschieht, und es kann – *fokussiert* – in den Blick genommen werden, was *die Facharbeit als spezifische Institution der gymnasialen Oberstufe* im Blick auf den Verbindungsbereich Gymnasium / Hochschule leistet – jetzt leistet und in Zukunft leisten kann. Als geradezu ideale Forschungslandschaft für eine solche Erweiterung des Projekts bietet sich die Schweiz an: Hier ist – wie oben ausgeführt – die Matur (mindestens was die Rahmenbedingungen angeht) eidgenössisch, nicht nach Sprachregionen geregelt. Die Facharbeit ist obligatorisch für alle Sprachregionen, die Frage kann hier heißen: Wie wird das Format der Facharbeit in den einzelnen Sprachregionen – die ja den an unserem Projekt beteiligten Ländern entsprechen – genutzt? Welche Erfahrungen gibt es? Sind die Erfahrungen an den Hochschulen in allen Sprachregionen gleich?

2. Ich will die kritischen Urteile der Schreibforschung über die Facharbeit nicht pauschal kleinreden, möchte aber auf der anderen Seite den Verdacht nicht verhehlen, dass sich hinter ihnen ein gut Stück hochschulischer Arroganz gegenüber dem Gymnasium verbirgt. Wie auch immer: Die Urteile betreffen unterschiedliche (und unterschiedlich gute) Konzepte in einzelnen



(Bundes-)Ländern, sie betreffen unterschiedliche geltende Reglemente und sie basieren allenfalls auf beobachteter Einzelpraxis. Demgegenüber betone ich: Das Instrument lässt sich entwickeln, beispielsweise in Richtung auf die in (4) aufgestellten Prinzipien. Hier gibt es viel zu tun, packen wir es an. Und vertrauen wir auf unsere Kollegen an den Gymnasien: Sie *verdienen* unser Vertrauen.

#### AUSGEWÄHLTE LITERATUR ZUM THEMA:

- Beste, Gisela (2003): Schreibaufgaben im Deutschunterricht der Oberstufe – Vorbereitung auf die Hochschule? In: Ehlich, Konrad / Steets, Angelika (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, S. 273-285.
- Brenner, Gerd (2006): Die Facharbeit: Von der Planung zur Präsentation. Berlin, (=Trainingsprogramm Deutsch Oberstufe, Heft 4).
- Ehlich, Konrad / Steets, Angelika (Hg.) (2003): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin.
- Empfehlungen und Hinweise zur Facharbeit in der gymnasialen Oberstufe (o.J.). (Ohne Verfasserangabe, Entwurf LSW Soest, zugänglich über <http://www.learnline.nrw.de/angebote/gymoberst/medio/doku/facharbeit.pdf>).
- Foschi, Marina (im Druck): Schreibpraxen im Germanistikstudium an den deutschen, französischen und italienischen Universitäten nach Bologna: ein Ausblick. In: Dalmas, Martine / Foschi Albert, Marina/Hepp, Marianne Hepp (Hg.): Schreib- und Formulierungspraxen im Germanistikstudium (Deutschland – Frankreich – Italien). Dokumentation der Villa-Vigoni-Tagung 4. – 7. Juni 2007 (= Heft der Reihe Mitteilungen der Villa Vigoni). Como, S. 110-123.
- Ludwig, Otto (1996): Der Unterricht findet nicht statt: Zur Schreibpraxis der reformierten Oberstufe. In:
- Peyer, Ann / Portmann, Paul R. (Hg.) (1996): Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion, Tübingen, S. 221-240.
- Ortner, Hanspeter (2006): Spontanschreiben und elaboriertes Schreiben – Wenn die ursprüngliche Lösung zu einem Teil des (neuen) Problems wird. In: Kissling, Walter / Perko, Gudrun (Hg.): Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre: Reflexionen, Desiderate, Konzepte. Innsbruck, S. 77-101.
- Peyer, Ann/Portmann, Paul R. (Hg.) (1996): Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion. Tübingen.
- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine/Weidacher, Georg (Hg.) (2007): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung.
- Sitta, Horst (2003): Texte schreiben an der Hochschule. In: Hagemann, Jörg / Sager, Sven F. (Hg.) (2003): Schriftliche und mündliche Kommunikation. Begriffe – Methoden – Analysen. Festschrift zum 65. Geburtstag von Klaus Brinker. Tübingen, S. 221-233.
- Steets, Angelika (1999): Schreiben in der Oberstufe – Überlegungen zu einer wissenschaftspropädeutischen Schreibausbildung. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 46, 3, S. 398-421.

Steets, Angelika (2003): Die Facharbeit als wissenschaftspropädeutisches Instrument. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 50, 2/3, S. 316-332.

Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen.



### 3. VERGLEICHENDE ANALYSEN



„LEHRBÜCHER“, „MANUALI“ UND VERWANDTE BEZEICHNUNGEN.  
ZUR FUNKTIONALEN ABGRENZUNG EINFÜHRENDER AKADEMISCHER TEXTE  
IN DER DEUTSCHEN UND ITALIENISCHEN LEHRE

*Giancarmine BONGO (Neapel)*

1. EINLEITUNG

Gegenstand der folgenden Überlegungen sind die Texte, die für Studierende oft den ersten Kontakt mit der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin und deren Grundkenntnissen darstellen und in der akademischen Lehre als Grundlage einführender Lehrveranstaltungen dienen. Für solche Texte gibt es sowohl im Deutschen als auch im Italienischen unterschiedliche spezifische Bezeichnungen: Am meisten verbreitet ist im deutschsprachigen Raum *Lehrbuch* (manchmal in den Varianten *Kompakt-* oder *Kurzlehrbuch*), geläufig sind aber auch *Studienbuch*, *Einführung*, *Arbeitsbuch* und *Grundlagen*; weniger üblich ist die Bezeichnung *Basiswissen*. Im Italienischen lautet die Standardbezeichnung *manuale*; weitere Möglichkeiten sind *introduzione*, *lineamenti* und *fondamenti*. Der Vielfalt der Bezeichnungen, die manchmal auch verwirrend erscheinen mag, steht die prinzipiell gemeinsame, institutionell bedingte funktionale Bestimmung solcher Texte gegenüber – die Tatsache, dass sie für die ganz besonderen Zielsetzungen des wissenschaftlichen und akademischen Lehr-Lern-Prozesses eingesetzt werden. Ihre funktionale Einbindung in einen stark institutionalisierten Rahmen weist aber nicht nur auf das Gemeinsame der wissenschaftlichen Wissensvermittlung hin, sondern zugleich auf die jeweils spezifischen Bedingungen der einzelnen Wissenschaftskulturen und -traditionen.

Einführende akademische Texte kann man also unmittelbar unter drei Gesichtspunkten betrachten:

1. im Hinblick auf die Abgrenzung des Begriffs selbst „Einführender akademischer Text“;
2. im Hinblick auf die jeweilige Vielfalt der Bezeichnungen, die auf eine Binnendifferenzierung der Textsorte verweisen könnte;
3. im Hinblick auf eine mögliche kulturbezogene Variation.

Dazu könnte man noch wenigstens einen vierten Punkt hinzufügen, nämlich eine diachronische Betrachtung der Entstehung und Entwicklung dieser Textsorte, die einerseits mit der Vermittlung von ‚wissenschaftlichem‘ Wissen im weitesten Sinne und andererseits mit der Entstehung und Entwicklung der Institution „Universität“ selbst zusammenhängt. Die letzten drei Aspekte kann man erst dann sinnvoll analysieren, wenn man den ersten zumindest vorläufig behandelt hat. Im Folgenden soll deshalb zuerst darauf eingegangen werden, bevor das Augenmerk auf kulturbezogene Unterschiede gerichtet wird.

## 2. WAS IST EIN „EINFÜHRENDER AKADEMISCHER TEXT“?

Sieht man nun von der Vielfalt der Bezeichnungen und von kulturspezifischen Unterschieden der Textsorte „Einführender akademischer Text“ ab, so verfügt man auf begrifflicher Ebene zunächst über eine *funktionale Größe*, die sozusagen ‚von außen‘, ausgehend von ihrer *gesellschaftlichen Funktion*, definiert wird: Der „einführende akademische Text“ wird aufgrund des Ziels der Vermittlung von (wissenschaftlichem) Fachwissen bestimmt. Eine derartige, im weitesten Sinne pragmatische Voraussetzung, aufgrund derer sprachliche Erscheinungen als *unmittelbar* außersprachlich motiviert angesehen werden, wird oft für so selbstverständlich gehalten, dass sie auch in wissenschaftlichen Untersuchungen nicht mehr ausdrücklich gemacht wird. Mit ihr hängt der Versuch zusammen, in erster Linie die gesellschaftlich gesteuerten Faktoren bzw. »Determinanten« der Kommunikationsbeziehung – wie u.a. die unterschiedlichen Rollen der Kommunikationsteilnehmer (vgl. spezifisch zur Fachkommunikation z.B. Baumann 1998)<sup>1</sup> – festzulegen und möglichst ausdifferenzieren. Es handelt sich dabei um eine Voraussetzung, die sich besonders gut auf die Analyse derjenigen Textsorten anwenden lässt, die zu einem spezialisierten Kommunikationsbereich (wie dem der Wissenschaft) gehören. Schon in funktionaler Hinsicht greift m.E. dieser Ansatz, wenngleich er vermag, eine erste Annäherung zu leisten, die auch intuitiv plausibel ist, insgesamt gesehen jedoch etwas zu kurz.

Hinzu kommt: Obwohl mit der Feststellung ihrer gesellschaftlichen Funktion noch nicht viel gewonnen ist, ist merkwürdigerweise diese Form wissenschaftlicher Vermittlung (die vor allem im Grundstudium eine zentrale Rolle spielt), der „einführende akademische Text“, weder im deutsch- noch im italienischsprachigen Raum einer zufrieden stellenden Analyse unterzogen worden, die systematisch über diese Feststellung hinausginge. Die »Determinanten« selbst ihrer Realisierung werden im Allgemeinen nicht eigens thematisiert. Knappe Hinweise auf diese Textsorte findet man jedenfalls insbesondere auf deutschsprachiger Seite bei Versuchen, den Interaktions- bzw. Kommunikationsbereich der Wissenschaft zu schildern, d.h. wissenschaftliche Textsorten in Verbindung mit ihrer gesellschaftlichen Funktion zu klassifizieren. Dort erscheint die Bezeichnung „(Hochschul-)Lehrbuch“ als zusammenfassende Bezeichnung für alle einführenden akademischen Texte und diese Textsorte als spezifische Grundkomponente im Gesamtbild<sup>2</sup>.

Beispielsweise tritt bei Gläser (1990: 50) das »Hochschullehrbuch« zusammen mit anderen akademischen Textsorten wie dem »Vorlesungsskript« als »didaktisierende Textsorte« im Rahmen der »fachinternen Kommunikation« auf. Es wird vom »Schullehrbuch« und vom »Fachschullehrbuch« unterschieden, die als »didaktisierende Textsorten« der fachexternen Kommunikation eingestuft werden. In beiden Fällen ist die (gesellschaftliche) Funktion der Wissensvermittlung maßgeblich, die beim »Hochschullehrbuch« wohl spezifische Eigenschaften hat, die aber nicht deutlich ausgemacht werden (vgl. auch Gläser 1999: 217, wo das Lehrbuch als »wichtiges Bindeglied zwischen der fachinternen und der fachexternen Kommunikation« definiert wird). Ebenso wird bei Göpferich (1995: 124) das »Lehrbuch« als »didaktisch-instruktiver Text« aufgrund seiner »kommunikativen Funktion« definiert. Seine Charakterisierung wird dabei um zwei weitere Merkmale ergänzt: Der Bezug auf das »theoretische« (im Gegensatz zum praktischen) Wissen, sowie die spezifische Präsentationsart des Fachwissens, die als »mnemotechnisch organisiert« definiert wird. Der Unterschied zwischen Schul- und Hochschullehrbuch wird dagegen

<sup>1</sup> So formuliert Baumann in Bezug auf die Fachkommunikation, in die auch der gesamte Bereich der Wissenschaftskommunikation zusammengefasst wird: »Im Prozeß der Fachkommunikation erfolgt eine Verständigung zwischen den Beteiligten nur dann, wenn bestimmte gesellschaftlich festgelegte Grundmuster im Sprachverhalten eingehalten werden« (Baumann 1998: 111).

<sup>2</sup> Im Folgenden wird auch hier oft – der Deutlichkeit halber – die Bezeichnung „(Hochschul-)Lehrbuch“ bzw. *manuale* oder einfach nur „Lehrbuch“ als zusammenfassende Bezeichnung verwendet, worunter immer die allgemeine funktionale Größe „Einführender akademischer Text“ verstanden wird.



aufgehoben. Bei Heinemann (2000: 706) wird auf »die komplexe Kommunikationsform des *Hochschul-Lehrbuchs*« hingewiesen, dem die Aufgabe zukommt, »zielgruppenorientiert geordnete und im wesentlichen abgesicherte wissenschaftliche Einsichten – bei zusätzlicher Akzentuierung offener Probleme« zu vermitteln. Bemerkenswert ist noch, dass in dieser Klassifikation das Hochschullehrbuch – als didaktische Textsorte – den Textsorten gegenübersteht, die der Kommunikation unter Fachleuten dienen und die als »theoriebezogen« bezeichnet werden (vgl. auch Casper-Hehne 2005: 276f.).

Bei Adamzik (2001) wird eine detaillierte Begrifflichkeit zur Erfassung der Beziehung von Textsorten und Kommunikationsbereichen entwickelt, die aus fünf Grundelementen besteht:

1. Als »*Domänen*, *Interaktions-* oder *Kommunikationsbereiche* (auch: -rahmen)« werden »Sphären gesellschaftlichen Handelns wie Alltag, einzelne Institutionen (Krankenhaus, Gericht, Schule), Wissenschaft« usw. bezeichnet, die nicht als statische, sondern als »heuristische Größen« aufzufassen sind (S. 41);
2. Innerhalb von Interaktionsbereichen werden *Textsorten* benutzt, d. h. »gesellschaftlich vorgegebene Muster der Textproduktion, wobei bestimmte Textsorten nur von bestimmten Rolleninhabern produziert und rezipiert werden« (ebd.);
3. Die Textsorten bilden ihrerseits eine Gesamtheit, ein *Textsortennetz*, dessen Bestandteile unterschiedlich eng an spezifische Interaktionsbereiche gebunden sind (vgl. z.B. „Arztrezept“ vs. „Zusammenfassung“) (S. 42);
4. Die »Ausschnitte aus Textsortennetzen [...], die für einzelne Kommunikationsbereiche typisch sind«, werden *Diskurssysteme* genannt (ebd.). Dieser Begriff ist u.a. insofern besonders wichtig, als sich Kulturunterschiede in kulturübergreifenden Kommunikationsbereichen laut Adamzik gerade hier, in der Zusammensetzung des jeweiligen Diskurssystems, ansiedeln lassen (vgl. auch S. 37);
5. Als *Diskurse* werden schließlich »thematisch zusammengehörige Mengen von Texten bezeichnet« (S. 43).

Das »Hochschullehrbuch« wird also genauer bestimmt als *Textsorte* im Rahmen des *Diskurssystems*, das den *Kommunikationsbereich* Wissenschaft charakterisiert (vgl. S. 45). Damit ist die Konstitution des „Lehrbuchs“ in Bezug auf eine von einer gesellschaftlichen Interaktionssphäre determinierte Funktion noch deutlicher. Deutlicher wird aber auch die Rolle der »Textsortenvernetzung« (Adamzik, im Druck)<sup>3</sup>. Die Vernetztheit der wissenschaftlichen Fachtextsorten trägt nicht einfach zu deren Beschreibung bei: Solche Texte sind sogar z.T. *erst dadurch überhaupt definierbar*, ihre Eigenschaften werden z.T. erst dadurch bestimmt.

Diese und ähnliche Hinweise auf die Textsorte „Lehrbuch“ sind trotz der Knappheit äußerst aufschlussreich. Bei ihnen lassen sich nämlich einige definitorische Schwierigkeiten feststellen, die zugleich den Ausgangspunkt für eine weitere Analyse darstellen können.

- Einerseits scheint es nicht möglich zu sein, das „Lehrbuch“ mithilfe der Kategorien „fachintern/fachextern“ (die sonst auf Fachtextsorten prinzipiell angewendet werden können) klar und eindeutig zu klassifizieren. Wer es versucht (wie Gläser), muss dann auf den „Notbegriff“ „Bindeglied“ zurückgreifen; bei Göpferich (a.a.O.) wird auf diese Unterscheidung praktisch verzichtet, so dass Lehrbücher und populärwissenschaftliche Zeitschriftenartikel nebeneinander vorkommen.
- Andererseits ist es nicht möglich, das „Lehrbuch“ mithilfe seines einführenden Charakters klar und eindeutig zu klassifizieren. Darauf macht Adamzik aufmerksam:

---

<sup>3</sup> Ich bin der Autorin für die Möglichkeit, ihr Manuskript schon vor der Veröffentlichung zu lesen, sehr dankbar.

Ebensowenig klar bestimmbar ist die Position einer Einführung [im Diskurssystem Wissenschaft]. Diese kann [...] sogar nahe bei der Forschung liegen, wenn es sich um eine Spezialeinführung handelt, die auch für Wissenschaftler geschrieben ist; sie kann nahe bei der Hochschulausbildung liegen (eine Alternativbezeichnung für *Hochschullehrbuch* sein), aber ebenso – wenn sie (auch) für ein breiteres Publikum geschrieben ist – dem Bereich Popularisierung und Schule zugeordnet werden. (Adamzik 2001: 44)

Mit anderen Worten: Die Eigentümlichkeit eines „Lehrbuchs“ im Vergleich zu Einführungen für Experten oder zu popularisierenden Einführungen kann aufgrund des gemeinsamen einführenden Charakters nicht ausgemacht werden.

Fest steht, dass es sich beim „Lehrbuch“ um eine «didaktische» bzw. «didaktisierende» oder «didaktisierte» Fachtextsorte handelt (alle drei Fachtermini kommen vor, obwohl sie nicht genau dasselbe bedeuten). Diese Eigenschaft genügt aber nicht, zumal sie erst sekundärer Art ist. Die didaktische Gestaltung hängt nämlich von der Einsicht in die spezifische Aufgabe ab, die dieser Fachtextsorte zukommt – von der Bestimmung ihres *spezifischen* einführenden Charakters<sup>4</sup>.

Die Hypothese, die hier aufgestellt wird, besteht darin, dass diese theoretischen Schwierigkeiten (die einer Bestimmung der Textsorte „(Hochschul-)Lehrbuch“ im Wege stehen) grundsätzlich von einem fehlerhaften Begriff der *Funktion* des „Lehrbuchs“ abhängen – d.h. der oft unausgesprochenen und selbstverständlichen Voraussetzung der Analyse selbst. Um zu einer genaueren Bestimmung dessen, was ein „Hochschullehrbuch“ bzw. ein *manuale* ist, zu gelangen, soll deshalb im Folgenden zunächst nochmals die Frage nach der *Funktion* dieser Textsorte gestellt werden.

### 3. DIE FUNKTION DER „EINFÜHRENDEN AKADEMISCHEN TEXTE“

Anscheinend ist die Frage nach der Funktion eines „(Hochschul-)Lehrbuchs“ bzw. *manuale* doch überflüssig. Die Funktion, die es ausüben muss, scheint bereits ‚vorwissenschaftlich‘ klar zu sein, ihre Feststellung geht dann aus den oben angeführten definitorischen Ansätzen hervor: Mithilfe eines Lehrbuchs sollen Studierende durch die Vermittlung bestimmter Grundkenntnisse – die als mehr oder weniger »abgesichert« gelten, auf jeden Fall aber als wesentlich angesehen werden – in ein bestimmtes Fach eingeweiht werden. Es wäre deshalb vielleicht sinnvoller, angesichts der Forschungslücken unmittelbar mit der Analyse konkreter Lehrbücher und *manuali* anzufangen, um z.B. ihre Rolle im Diskurssystem Wissenschaft besser zu verstehen, ihre sprachlichen Eigenschaften (bis hin zu den grammatischen) zu beschreiben, sich ihrer kulturbedingten Unterschiede bewusst zu werden usw. Trotz derartiger Einwände ist eine allgemeine funktionale Betrachtung unentbehrlich. Der Grund liegt darin, dass die Funktion eines „Lehrbuchs“ nicht so einfach und selbstverständlich ist, wie es scheint, sondern *komplex*, und dass diese Komplexität weitgehend unberücksichtigt bleibt.

#### 3.1. Die Komplexität der Funktion „einführender akademischer Texte“: Funktion als Ziel und Aufgabe

Als komplex hat sich die Funktion eines „Lehrbuchs“ eigentlich bereits herausgestellt, obwohl nicht ausdrücklich: Ein „Lehrbuch“ hat die Funktion, Studierende in eine wissenschaftliche Disziplin

<sup>4</sup> Fraglich ist darüber hinaus, ob in »Lehrbüchern für den Hochschulunterricht [...] didaktische Prinzipien der Schulbuchgestaltung modifiziert angewandt werden« (vgl. Gläser 1999: 217).

einzuleiten, *und dabei* die Funktion, »abgesicherte wissenschaftliche Einsichten« bzw. wissenschaftliche Grundkenntnisse zu vermitteln. Die beiden Funktionen werden zusammen ausgeübt, sie fallen aber nicht zusammen, sondern können gut auseinander gehalten werden: Die zweite Funktion *dient* zur Erfüllung der ersten, die erste Funktion wird *durch* die zweite erfüllt. Anders gesagt: Mit der angeführten Bestimmung der Funktion eines „Lehrbuchs“ wird behauptet, dass die Einleitung in das Studium der Wissenschaft zuerst durch die Vermittlung bestimmter Fachgrundkenntnisse erfolgt. Wie selbstverständlich das auch erscheinen mag, ist es doch sozusagen nicht ‚naturwüchsig‘: Im Mittelalter beispielsweise, als das Studium des Triviums demjenigen des Quadriviums voranging, erfolgte die Einleitung in das wissenschaftliche Studium zuerst durch die Aneignung bestimmter allgemeiner sprachlicher und rhetorischer Fertigkeiten.

In dieser Unterscheidung spiegelt sich die fundamentale, konstitutive Mehrdeutigkeit des Begriffs „Funktion“ wider, wenn letzterer in der Linguistik für die Beschreibung des Verhältnisses von sprachlichen und außersprachlichen Phänomenen herangezogen wird. Hier soll nicht detailliert darauf eingegangen, sondern nur darauf aufmerksam gemacht werden, dass sich auch im Falle des „Lehrbuchs“ eine innere Gabelung des Begriffs abzeichnet: Mit „Funktion“ kann sowohl das außersprachliche, gesellschaftlich bedingte *Ziel* der Textsorte (hier: die Einführung neuer Studierender in ein Fach), als auch die *Aufgabe* bezeichnet werden, die der Textsorte selbst zur Erreichung dieses Ziels zukommt (hier: die Vermittlung wissenschaftlicher Einsichten)<sup>5</sup>. Dieser Aufgabe entsprechen dann in funktionaler Hinsicht auch bestimmte *funktionale Mittel*, d.h. makro- und mikrostrukturelle Eigenschaften der Textsorte, wie gleichzeitig auch Sprechhandlungen, die dazu beitragen, genannte Aufgabe zu bewältigen. Diese konstitutive Gabelung des Funktionsbegriffs zeigt, dass im Falle der „einführenden akademischen Texte“ (wie übrigens auch im Allgemeinen) die angenommene Unmittelbarkeit der funktionalen Relation zwischen gesellschaftlicher Funktion und sprachlicher Ausführung eigentlich *unmöglich* ist, dass es vielmehr eine Zwischenebene gibt, die die beiden in Verbindung setzt.

Unter sprachwissenschaftlichem Gesichtspunkt ist gerade der zweite Aspekt, derjenige der Aufgabe, am relevantesten: Nicht nur deshalb, weil er genuin sprachimmanent ist, sondern vor allem, weil alle Entscheidungen, die die Stellung des „Lehrbuchs“ bzw. des *manuale* im Diskurssystem der Wissenschaft, aber auch die Auswahl der Lehrinhalte und deren Didaktisierung bestimmen, gerade in Bezug auf *diesen* Aspekt getroffen werden. Versucht man nun, die Aufgabe eines „einführenden akademischen Textes“ näher zu bestimmen, so erweist sich diese Textsorte nochmals als funktional komplex: Auch die *Aufgabe*, die dem „(Hochschul-)Lehrbuch“ bzw. *manuale* zukommt, ist an sich komplex.

### 3.2. Die Komplexität der Aufgabe „einführender wissenschaftlicher Texte“

Die Charakterisierung der Aufgabe eines „(Hochschul-)Lehrbuchs“ bzw. eines *manuale* als Vermittlung »abgesicherter wissenschaftlicher Einsichten« bzw. wissenschaftlicher Grundkenntnisse trifft selbstverständlich zu. Vor allem deshalb stellt für Studierende das „Lehrbuch“ bzw. *manuale* das eigentliche ‚Lernbuch‘ dar, eine Sammlung von Erkenntnissen, die nicht zuletzt zu praktischen Zwecken (z.B. Prüfungen) möglichst genau und vollständig gespeichert werden sollten. Diese Charakterisierung entspricht wohl auch den ‚Laienvorstellungen‘ vom Lehrbuch, und zwar kulturübergreifend. Sie ist darüber hinaus imstande, den einführenden Charakter eines „(Hochschul-)Lehrbuchs“ bzw. eines *manuale* wenigstens von dem der

<sup>5</sup> Zu dieser Mehrdeutigkeit des Funktionsbegriffs vgl. z. B. Wiese 1978.

Einführungen für Experten (in denen sozusagen ‚Erkenntnisse für Fortgeschrittene‘ vermittelt werden) deutlich abzuheben.

Man sollte sich aber darüber im Klaren sein, dass es sich im Grunde um eine bestimmte *Abgrenzung* der einführenden Funktion handelt, die das „(Hochschul-)Lehrbuch“ als seine Aufgabe hat. ‚Einführen‘ bedeutet dabei so viel wie das Beibringen von einer Menge von Kenntnissen; die Einweihung des Novizen erfolgt dadurch, dass er über einen Vorrat an neuen, fachspezifischen Gegenständen und Sachverhalten samt ihren terminologischen Bezeichnungen verfügt. Das macht aber niemanden zum wissenschaftlichen Novizen, genauso wie niemand dazu fähig ist, eine neue Sprache zu sprechen, nur weil er über deren Grundwortschatz und einige bereits formulierte Sätze verfügt. Man braucht mehr als Gegenstände und Sachverhalte: Man braucht auch die Bedingungen ihrer Geltung, ihres Auftretens und ihres Zusammenspiels; die Bedingungen ihrer Bildung und ihrer Versprachlichung und auch (und das ist für wissenschaftliche Gegenstände und Sachverhalte besonders charakteristisch) ihr Bereits-Versprachlichtes – um in der Metapher zu bleiben, braucht man auch ihre ‚Grammatik‘.

Dieser Tatbestand könnte durch ein Beispiel verdeutlicht werden: Das Problem der *Identität* stellt eine psychologische, eine philosophische und eine juristische Frage dar – und natürlich eine ganz entscheidende Frage für jeden Menschen außerhalb der Wissenschaft. Die einzelnen Wissenschaften haben ihre eigenen Begriffe und Definitionen von „Identität“ (mitunter auch mehrere) entwickelt, die sie mit anderen Begriffen in Beziehung setzen, aufgrund derer sie neue Probleme stellen bzw. lösen usw. Man kann aber den philosophischen Begriff von Identität nicht ohne weiteres in der Psychologie benutzen und umgekehrt, genauso wie der juristische Begriff in psychologischen Fragen keinen Anspruch auf Gültigkeit erheben kann. Das, was für eine Wissenschaft eine Einsicht ist, ist überhaupt keine Erkenntnis für andere Wissenschaften. Anders gesagt: Die jeweiligen, an sich auch »abgesicherten« Begriffe werden ohne ihre Rahmenbedingungen wie Worte einer unbekannten Sprache, von denen man eigentlich nur annehmen kann, dass sie eine Bedeutung haben. Wissenschaftliche Fachkenntnisse unterscheiden sich dadurch auch von anderen Fachkenntnissen (etwa den technisch-praktischen) – gerade weil sie mehr als spezialisierte Gegenstände und Sachverhalte sind. Das zeigt auch die Tatsache, dass für technisch-praktische Fachkenntnisse Gebrauchsanleitungen möglich sind, wohl aber nicht für wissenschaftliche Fachkenntnisse.

Mit anderen Worten: Man könnte sagen, dass wissenschaftliche Einsichten eine Art ‚Kontext‘, eine *Orientierungsebene*, brauchen, um vermittelt werden zu können. Jeder angehende Wissenschaftler muss sich damit vertraut machen. Ohne diese Orientierungsebene können wissenschaftliche Einsichten eigentlich nicht sein, was sie sind; sie *sind* sogar *nichts als* wissenschaftliche Einsichten. Man dürfte auch annehmen, dass die Aneignung selbst spezifischer Fachinhalte besser gelingen kann, umso deutlicher die Orientierungsebene ist, auf der solche Inhalte zur Geltung kommen. Die Aufgabe, diese Orientierungsebene zu schaffen, kommt in erster Linie gerade dem „Hochschullehrbuch“ bzw. dem *manuale* zu; sie kommt ihm *neben* der Aufgabe zu, grundsätzliche Gegenstände und Sachverhalte der jeweiligen Disziplin sprachlich darzustellen und zu vermitteln. Sie ist für diese Textsorte im Gegensatz zu den Einführungen für Experten, wo sie eher in den Hintergrund rückt, sogar konstitutiv. Auf dieser Ebene könnte auch der spezifische einführende Charakter von „Hochschullehrbüchern“ bzw. *manuali* im Vergleich zu Schullehrbüchern und vor allem zu popularisierenden Einführungen ausgemacht werden.

Obwohl eingehende theoretische Reflexionen zur Konzeption und zum Aufbau des ‚idealen‘ „(Hochschul-)Lehrbuchs“ sowie zu dessen funktionalen Beschaffenheit eigentlich noch fehlen, zeigt sich dennoch, dass viele Hochschullehrbücher versuchen, einer komplexen funktionalen Aufgabe wenigstens einigermaßen Rechnung zu tragen, indem sie z.B. die Geschichte des Faches, dessen Hauptfragestellungen, dessen Methodik usw. neben der Einführung von Grundterminologie

und -kenntnissen kurz ansprechen. Hier sollen einige Beispiele angeführt werden, die aus dem Bereich der Natur-, der Rechts- und der Geisteswissenschaften stammen:

- Bei Beyer/Walter (2004<sup>24</sup>), einem Lehrbuch der organischen Chemie, werden dem »allgemeinen Teil« des Buches eine »Einleitung«, in der die Geschichte des Faches und dessen Stellung innerhalb des gesamten Gebiets der Naturwissenschaften kurz geschildert wird (S. 1-3), sowie eine synthetische Darstellung der Grundfragestellung der organischen Chemie (S. 3-4) vorausgeschickt.
- Ebenso wird man bei Colombo (2002) in die Grundlagen der Quantenphysik durch ein erstes Kapitel eingeleitet, das die Krise der klassischen Physik beschreibt und dadurch die erforderliche Voraussetzung für ein richtiges Verständnis der Probleme und der Fragestellungen der Quantentheorie schafft.
- Im »Studienbuch« von Köhler (2006<sup>30</sup>) ist ein gewichtiges einführendes Kapitel vorhanden, in dem die Orientierungsebene für das Studium des Privatrechts in aufeinander folgenden konzentrischen Kreisen geschaffen wird: Zuerst wird der allgemeine Rahmen (»Recht und Rechtsquellen«, § 1) geschildert; darauf folgen die Abgrenzung des Privatrechts gegen das öffentliche Recht (§ 2), Hinweise auf dessen Verhältnis zum bürgerlichen Recht und auf die Grundlinien dessen geschichtlicher Entwicklung (§ 3), sowie Hinweise auf die »Anwendung, Auslegung und Fortbildung« des Privatrechts (§ 4).
- Ebenso findet man im *Manuale di diritto privato* von Alpa (2007<sup>5</sup>) eine »Introduzione«, in der »storia«, »fonti« [Quellen] und »interpretazione« [Auslegung] des »diritto privato« angesprochen werden. Erst danach wird die spezifische Begrifflichkeit des »diritto privato« vorgestellt und entwickelt.
- Bei Dürscheid (2007<sup>4</sup>) wird in der »Einführung« zunächst der »Gegenstand der Syntax« abgegrenzt, anschließend wird die Syntax selbst im Hinblick auf Linguistik und Grammatik definiert. Grundlegende fachliche Gegenstände und Sachverhalte der Disziplin werden erst im darauf folgenden Teil des Buches vorgestellt.
- Auch bei Tomaselli (2007<sup>7</sup>) wird der eigentlichen Behandlung der fachlichen Inhalte eine »Introduzione« vorausgeschickt, in der »livelli« [Niveaus] und »oggetti« [Gegenstände] der Analyse zusammen mit ihren Bedingungen genannt werden.

Bemerkenswert ist dabei einerseits, dass alle Autoren der komplementären funktionalen Aufgabe einführender akademischer Texte Rechnung tragen – eine Aufgabe, die konstitutiv und deshalb an sich kulturübergreifend ist –, andererseits die Tatsache, dass es kein vorgegebenes Muster für die Strukturierung der Orientierungsebene gibt. Es gibt zwar in den angeführten Beispielen einige Konstanten, im Allgemeinen werden aber recht unterschiedliche Entscheidungen getroffen: Die einzelnen Autoren fassen auf eigene Art die Orientierungsebene und deren Darstellung auf.

### 3.3. Eine ergänzende funktionale Bestimmung der „einführenden akademischen Texte“

Zusammenfassend könnte man nun die funktionale Bestimmung der „einführenden akademischen Texte“ wie folgt ergänzen:

*Ein „(Hochschul-)Lehrbuch“ bzw. manuale hat die Funktion (das Ziel), Studierende in eine wissenschaftliche Disziplin einzuleiten, und dabei die Funktion (die Aufgabe), zum einen »abgesicherte wissenschaftliche Einsichten« bzw. wissenschaftliche Grundkenntnisse zu vermitteln, zum anderen eine Orientierungsebene dafür zu schaffen.*

In Bezug auf diese Bestimmung deutet sich eine weitere, hochinteressante Frage an: Die Frage nach dem *wissenschaftlichen Wissen*, das durch „Lehrbücher“ vermittelt wird. Die Rede von »abgesicherten wissenschaftlichen Einsichten« bzw. wissenschaftlichen Grundkenntnissen weist auf einen wesentlichen Unterschied zwischen diesem Wissen und dem Wissen hin, das in wissenschaftlichen ‚Primärtexten‘ präsentiert wird. Das Verhältnis zwischen den beiden ist zunächst durch eine konstitutive zeitliche Distanz gekennzeichnet, eine »Zeitspanne«, innerhalb derer die Ergebnisse der Forschung mehrfach »dargestellt, diskutiert und weiterentwickelt« werden (vgl. Zech 2007: 50). Innerhalb dieser Zeitspanne findet der »Kanonisierungsprozess« (ebd.: 54) des wissenschaftlichen Wissens statt, aufgrund dessen es schließlich in „Lehrbücher“ aufgenommen wird. Aufgrund der zeitlichen Distanz und der Rezeptions- und Wirkungsgeschichte erfährt das wissenschaftliche Wissen tief greifende Veränderungen, die bisher kaum thematisiert wurden, obwohl sie von großer Bedeutung im Hinblick auf die Bestimmung und die Gestaltung „einführender akademischer Texte“ sind. Zech hebt dabei zwei bemerkenswerte Tatsachen hervor: Einerseits erfolgt die »Reduktion auf das „Wichtigste“«, eine Reduktion, die Lehrbücher geradezu charakterisiert und die Studierende von ihnen erwarten, was »nicht auf der Grundlage des Forschungstextes selbst«, sondern eben auf der Grundlage der Rezeptionsgeschichte bzw. des Kanonisierungsprozesses (vgl. ebd.) geschieht. Andererseits – vielleicht eben darum – handelt es sich in „Lehrbüchern“ nicht einfach um eine direkte zusammenfassende Reformulierung der Originaltexte, sondern um eine spezifische, eigenartige sprachliche Leistung, die eingehend zu analysieren ist (vgl. dazu ebd.: 49). Insgesamt bleibt m.E. die Erforschung der unterschiedlichen Ausprägungen des wissenschaftlichen Wissens ein wichtiges Desiderat im Hinblick auf die Bestimmung der „einführenden akademischen Texte“, sowie im Allgemeinen ein ganz entscheidendes Thema für die sprachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Wissenschaftskommunikation und -sprache.

#### 4. „LEHRBÜCHER“ UND „MANUALI“: ZUR KULTURSPECIFIK „EINFÜHRENDER AKADEMISCHER TEXTE“

Die vorangegangenen Ausführungen verstehen sich in erster Linie als ein Beitrag zur theoretischen Abgrenzung des Begriffs „(Hochschul-)Lehrbuch“ bzw. *manuale* im Hinblick auf die Rolle, die dieser Textsorte im Diskurssystem Wissenschaft zukommt. Aufgrund des engen Bezugs auf den Prozess der Wissenschaftsvermittlung ist diese funktionale Bestimmung im Prinzip kulturübergreifend (sie hängt eher vom Begriff der „Wissenschaft“ selbst ab, die wenigstens in seiner neuzeitlichen abendländischen Ausprägung relativ einheitlich ist). Das schließt aber – wie eingangs schon hervorgehoben – die Möglichkeit einer kulturbezogenen Variation gar nicht aus, im Gegenteil. Eine derartige Variation ist durchaus möglich, weil es unterschiedliche kulturspezifische Diskurssysteme der Wissenschaft geben kann, und weil die komplexe Aufgabe, die dieser Textsorte zukommt, unterschiedlich erfüllt werden kann. Die kulturbezogene Variation ist also von einer funktionalen Betrachtung weder losgelöst, noch zu dieser alternativ: Sie hat vielmehr mit dem *Funktionieren* der funktional bestimmten Textsorte „Einführender akademischer Text“ in ihrem Diskurssystem zu tun, d.h. nicht mit der Art und Weise, auf die diese Textsorte funktional determiniert wird, wohl aber mit der Art und Weise, auf die sie ihre (komplexe) Funktion in ihrem Kontext ausübt.

Abschließend soll deshalb kurz auf das Thema der kulturbezogenen Variation der Textsorte „Einführender akademischer Text“ eingegangen werden. Zwei Traditionen kommen dabei in Frage: die deutsch- und die italienischsprachige. Das heißt: „Lehrbücher“ und *manuali* werden nicht mehr auf ihren gemeinsamen funktionalen Nenner zurückgeführt, sondern einander gegenübergestellt.

Dabei wird noch von der jeweiligen Vielfalt der Bezeichnungen abgesehen, die Frage nach einer jeweiligen möglichen Binnendifferenzierung der Textsorte wird noch nicht gestellt. „Lehrbuch“ und *manuale* gelten jeweils als zusammenfassende Bezeichnung für deutsch- bzw. italienischsprachige einführende akademische Texte. Im Rahmen dieses komplexen Vergleichs, von dem es nicht einmal Ansätze gibt, soll exemplarisch auf *zwei* Aspekte aufmerksam gemacht werden.

Der erste Aspekt betrifft die Rolle, die in Italien insbesondere innerhalb der Geisteswissenschaften der *storia* [Geschichte] der jeweiligen Disziplin zukommt. Die *storia* der Disziplin übernimmt im wissenschaftlichen Lehr-Lern-Prozess die Rolle eines einführenden akademischen Textes, sie stellt die eigentliche Einführung in die Disziplin dar. Sie stellt nicht einfach fachliche Kenntnisse geordnet vor, sondern schafft zunächst deren Orientierungsebene, so dass einzelne Gegenstände und Sachverhalte erst auf *dieser* Grundlage zu (*geistes-)*wissenschaftlichen Gegenständen und Sachverhalten werden. Mit anderen Worten: Die Geschichtlichkeit selbst der Fachinhalte schafft die Orientierungsebene für eine Einleitung in die Disziplin. Das entspricht einer spezifischen philosophischen Auffassung, und zwar der des italienischen Neuidealismus von Benedetto Croce und Giovanni Gentile, der in Bezug auf die Gestaltung des Schul- und Hochschulsystems sehr einflussreich gewesen ist. So dient noch heute in akademischen Lehrveranstaltungen die *storia* der Disziplin als Lehrbuch: Das berühmteste, gar ‚klassische‘ Beispiel ist für das Fach Philosophie die *Storia della filosofia* von Abbagnano (z.B. Abbagnano 1995), und die Struktur selbst der Lehre ist durch mehrere Lehrveranstaltungen zur Geschichte der Philosophie geprägt. Diese Auffassung prägt aber den Umgang mit den Geisteswissenschaften auch außerhalb der Universität: In der Schule ist z.B. die Auseinandersetzung mit der eigenen und der fremdsprachigen Literatur unauflöslich mit der Literaturgeschichte verbunden, und das trägt dazu bei, auch eine bestimmte Einstellung zum Aufbau und zur Aufgabe von Lehrbüchern zu formen.

Der zweite Aspekt betrifft die Extension des italienischen Ausdrucks *manuale*. Er bezeichnet nämlich nicht nur das, was im Deutschen ein Lehrbuch ist, sondern auch das, was im Deutschen ein *Handbuch* ist. Das italienische Wort *manuale* ist wortwörtlich gerade ein „Handbuch“. Damit bleibt aber im Italienischen ein wesentlicher Unterschied unausdrückbar, der im Deutschen durch den Gegensatz „Lehrbuch“/„Handbuch“ zutage tritt: Es handelt sich einerseits um die unterschiedliche Zielgruppe solcher Texte (Einsteiger vs. Experten), andererseits um die unterschiedliche Art und Weise der Wissensdarstellung – oder besser noch um die unterschiedliche Art und Weise, auf die wissenschaftliches Wissen zur Verfügung gestellt wird. Auffällig ist zunächst, dass Handbücher normalerweise das Ergebnis der Arbeit eines Autorenkollektivums sind, innerhalb dessen jeder einzelne für ein spezifisches Teilgebiet zuständig ist. Manchmal sind solche Teilgebiete relativ klein, dafür werden sie und ihre Entwicklungen bis ins Detail beschrieben. Beide Textsorten (Lehrbücher und Handbücher) stellen einführend wissenschaftliches Wissen in komprimierter Form vor (davon, eher als von ihren Dimensionen, dürfte wohl die gemeinsame italienische Bezeichnung als ‚handhabbares‘ Buch herrühren); ihr einführender Charakter ist aber grundsätzlich andersartig und weist nochmals auf die unterschiedlichen Formen, die das wissenschaftliche Wissen einnehmen kann, hin – oder gar auf die Tatsache, dass es *mehr als ein Wissen* gibt, das ‚wissenschaftlich‘ ist. Darauf kann aber, wie oben schon erwähnt, hier nicht näher eingegangen werden.

## 5. FAZIT

Das „Lehrbuch“ bzw. *manuale*, Grundtextsorte der wissenschaftlichen Vermittlung und des wissenschaftlichen Lehr-Lern-Prozesses, ist bisher in der linguistischen Forschung noch nicht

systematisch untersucht worden. Die knappen Hinweise, auf die man stößt, gehen im Allgemeinen kaum über die Feststellung dessen konstitutiver gesellschaftlicher Funktion hinaus, die im Grunde schon ‚vorwissenschaftlich‘ definierbar ist: Ein „Lehrbuch“ bzw. *manuale* dient dazu, Studierende in ein bestimmtes Fach mithilfe bestimmter Grundkenntnisse einzuleiten. Dabei tritt aber die Komplexität der Funktion „einführender akademischer Texte“ nicht deutlich genug zutage. Unausdrückbar bleiben dabei sowohl der Unterschied zwischen dem gesellschaftlich gesteuerten *Ziel* der „einführenden akademischen Texte“ (der Einleitung in die jeweilige wissenschaftliche Disziplin) und der *Aufgabe*, die ihnen zur Erreichung dieses Ziels zukommt, wie auch die Komplexität der Aufgabe selbst, die zugleich in der Vermittlung wissenschaftlichen Grundwissens *und* in der Konstitution einer spezifischen Orientierungsebene dafür besteht. Erst aufgrund einer angemessenen funktionalen Bestimmung kann aber m.E. die Frage nach dem Aufbau und der didaktischen Gestaltung eines „Lehrbuchs“ bzw. *manuale*, sowie die Frage nach typologischen und kulturbezogenen Variationen innerhalb der Textsorte produktiv gestellt werden: In erster Linie lassen sich jenseits des gemeinsamen funktionalen Hintergrundes auch kulturspezifische Unterschiede zwischen deutsch- und italienischsprachigen „einführenden akademischen Texten“ feststellen, deren Untersuchung im Allgemeinen noch aussteht.

#### LITERATUR

Abbagnano, Nicola (1995): Storia della filosofia. 6 voll. Milano.

Adamzik, Kirsten (2001a): Die Zukunft der Text(sorten)linguistik. Textsortennetze, Textsortenfelder, Textsorten im Verbund. In: Fix, Ulla / Habscheid, Stephan / Klein, Josef: Zur Kulturspezifik von Textsorten. Tübingen, S. 15-30.

Adamzik, Kirsten (2001b): Grundfragen einer kontrastiven Textologie. In: Adamzik, Kirsten: Kontrastive Textologie. Untersuchungen zur deutschen und französischen Sprach- und Literaturwissenschaft. Tübingen, S. 13-47.

Adamzik, Kirsten (im Druck): Textsortenvernetzung im akademischen Bereich.

Alpa, Guido (2007<sup>5</sup>): Manuale di diritto privato. Padova.

Baumann, Klaus-Dieter (1998): Formen fachlicher Kommunikationsbeziehungen. In: Hoffmann, Lothar / Kalverkämper, Hartwig / Wiegand, Herbert Ernst (Hg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Halbband. Berlin, New York, S. 109-117.

Beyer, Hans / Walter, Wolfgang (2004<sup>24</sup>): Lehrbuch der Organischen Chemie. Stuttgart, Leipzig.

Casper-Hehne, Hiltraud (2005): Wissenschaftskommunikation kontrastiv: Zum Stand der Forschung. In: Wolff, Armin / Riemer, Claudia / Neubauer, Fritz (Hg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 74: Sprache lehren – Sprache lernen. Regensburg, S. 275-291.

Colombo, Luciano (2002): Elementi di struttura della materia: crisi della fisica classica e fondamenti della fisica moderna, meccanica quantistica, struttura elettronica dei solidi. Milano.



- Dürscheid, Christa (2007<sup>4</sup>): Syntax. Grundlagen und Theorien. Göttingen.
- Gläser, Rosemarie (1990): Fachtextsorten des Englischen. Tübingen.
- Gläser, Rosemarie (1999): Lehrbücher. In: Snell-Hornby, Mary / Hönig, Hans G. / Kußmaul, Paul / Schmitt, Peter A. (Hg.): Handbuch Translation. Tübingen, S. 217-218.
- Göpferich, Susanne (1995): Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation. Tübingen.
- Heinemann, Margot (2000): Textsorten des Bereichs Hochschule und Wissenschaft. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. Berlin, New York, S. 702-709.
- Köhler, Helmut (2006<sup>30</sup>): BGB Allgemeiner Teil. Ein Studienbuch. München.
- Tomaselli, Alessandra (2007<sup>7</sup>): Introduzione alla sintassi del tedesco. Bari.
- Zech, Claudia (2007): Lehrbuchtexte – eine Textart der Wissenschaftskommunikation. Vorschläge zur Vermittlung. In: Zielsprache Deutsch 34, 1, S. 47-69.

# DAS «INCIPIT» IN STUDENTISCHEN ABSCHLUSSARBEITEN (DEUTSCH – ITALIENISCH – FRANZÖSISCH IM VERGLEICH)

*Marcel* EGGLER (*Winterthur*)

## 1. VORBEMERKUNGEN

Die ersten Worte und Sätze einer Arbeit gehören – zusammen mit den Schlussfolgerungen – zu den prominenten Stellen eines Textes; sie sind – das liegt in der Natur der Sache – besonders exponiert, und ihnen wird sowohl beim Schreiben als auch beim Lesen die entsprechende Aufmerksamkeit zuteil. Im Folgenden soll uns bloss der Einstieg in Texte interessieren, und zwar – noch etwas spezifischer – das «wissenschaftliche Einleiten» im Sinne einer «Einführung in Thema und Fragestellung» einer Arbeit (Pohl 2007: 230f.), also nicht das Einleiten im Sinne eines Vorworts, in dem Autorinnen und Autoren Biographisches, Danksagungen, Widmungen und dergleichen formulieren, und auch nicht das Einleiten im Sinne eines Abstracts, d.h. einer Radikalzusammenfassung der Arbeit. Da wissenschaftliches Einleiten, vor allem kontrastiv betrachtet, unter verschiedenen Titeln läuft (*Einleitung, Zielsetzung, Erkenntnisinteresse, Vorbemerkungen...*; *Introduzione, Premessa; Introduction, Préface* u.a.), spreche ich in der Folge – eine Formel des Mittelalters aufgreifend – auch kulturneutral vom «Incipit» («Hier hebt ... an»), d.h. von den ersten Worten eines Textes (vgl. von Wilpert 2001<sup>8</sup>), mit denen dieser inhaltlich strukturiert und pragmatisch verortet wird.

Im Rahmen der Villa-Vigoni-Tagungen zum wissenschaftlichen Schreiben im Germanistikstudium war es vor allem von Interesse, das Incipit *studentischer* Texte aus *kulturkontrastiver* Sicht (Deutsch-Französisch-Italienisch) zu untersuchen. Die zentralen Fragen waren: *Was* sagen die Studierenden in den ersten Sätzen ihrer Arbeiten? *Wie* sagen sie es? Unterscheiden sich die Arbeiten in den drei Sprachräumen in Bezug auf das Incipit – und falls ja: Im Bezug auf welche *inhaltlichen* und/oder *formalen* Aspekte tun sie es? (Oder ist die Textsorte «Einleitung» internationalisiert, d.h. weist sie keine nennenswerten kulturspezifischen Variationen auf?)

Meiner Untersuchung liegt ein Korpus von 65 studentischen Abschlussarbeiten (Diplomarbeiten) zu Grunde (25 in Deutsch; 20 in Italienisch; 20 in Französisch). Diese Abhandlungen translationswissenschaftlichen Inhalts wurden nach einem vierjährigen Fachhochschulstudium<sup>1</sup> in Übersetzen geschrieben, sie sind ca. 50 bis 80 Seiten lang. Zur Abfassung standen den Studierenden ungefähr 9 Monate Zeit zur Verfügung. Betreut wurden die Arbeiten jeweils von muttersprachigen Dozierenden, die in den entsprechenden Kulturräumen akademisch sozialisiert worden waren. Die Frage, ob das Incipit inhaltlich und rhetorisch-formal eine kulturspezifische Angelegenheit ist, kann auf Grund des kleinen Korpus natürlich nicht gültig beantwortet werden; es handelt sich hier um eine Sondierung, eine Art «Probebohrung». Mindestens ein Trend wird sich aber abzeichnen, der durch künftige, umfangreichere Studien untermauert oder relativiert werden kann.

---

<sup>1</sup> Alle Arbeiten entstanden zwischen 2003 und 2007 an der Fachhochschule Winterthur (seit September 2007: ZHAW, Zürcher Hochschule der Angewandten Wissenschaften), im Departement Angewandte Linguistik, Institut für Übersetzen und Dolmetschen IUED.

## 2. DIE DREI DIMENSIONEN WISSENSCHAFTLICHEN EINLEITENS

Wissenschaftliches Einleiten weist grundsätzlich drei inhaltliche Dimensionen auf – und zwar im deskriptiven wie auch im präskriptiven Sinne: Drei textuelle Makro-Elemente lassen sich in Abhandlungen (zumindest in solchen von geübten Schreibern) meistens ausmachen, diese drei Elemente werden aber von den Lesern und Leserinnen und nicht zuletzt von den Dozierenden auch erwartet. In welcher Reihenfolge diese Textbausteine auftreten, ist nicht eindeutig festgelegt – es wird sich aber zeigen, dass sich im Hinblick auf diesen Aspekt kulturspezifische Unterschiede ausmachen lassen.

- (1) Im Incipit einer wissenschaftlichen Arbeit erwartet man immer einen GEGENSTANDSBEZUG (das *Was* der Arbeit; Pohl 2007: 246ff.). In manchen Anleitungen ist hier von der «Einschränkung des Gegenstandes» die Rede (Eco 2002<sup>9</sup>: 16); man kann auch vom «Thema» der Arbeit sprechen. Das Thema ist zwar oft schon im Titel versprochen, aber in der Einleitung bietet sich die Möglichkeit, dieses zu erläutern, zu präzisieren, es evtl. in seine Bestandteile zu zerlegen. Es geht am Anfang einer Arbeit darum, die «interne Logik des Gegenstandes» (Kruse 1994:135) zu skizzieren, einen Claim, eine Hypothese oder eine Forschungsfrage zu formulieren (Pohl 2007:250). – Doch der thematische Bezug ist nicht die einzige Dimension wissenschaftlichen Einleitens:
- (2) Das Thema muss situiert, im wissenschaftlichen Diskurs verortet werden; Pohl spricht vom DISKURSBEZUG (dem *Warum* der Arbeit; 2007: 246ff.). Erst durch die Anbindung an den Diskurs – mittels Zitaten, Informationen über den Stand der Forschung usw. – und durch das Versprechen, mit einer Arbeit eine diskursive Leerstelle aufzufüllen, kann man eine Forschungsfrage als «relevant» ausgeben; erst dadurch wird die Abhandlung auch «originell» im wissenschaftlichen Sinne. Diskussionen während der Villa-Vigoni-Tagung wie auch die genaue Durchsicht des dieser Untersuchung zugrunde liegenden Korpus haben ergeben, dass es Sinn macht, die Kategorie «Diskursbezug» zu unterteilen in (2a) einen Bezug auf den wissenschaftlichen Diskurs und (2b) einen Bezug auf einen Alltagsdiskurs («Warum ist die in der Arbeit abzuhandelnde Frage gesellschaftsrelevant?»). Die Subkategorie (2a) kann weiter unterteilt werden in (2a<sub>1</sub>) die Anbindung an den Diskurs der jeweiligen Disziplin sowie (2a<sub>2</sub>) die Anbindung an den Diskurs einer anderen Disziplin, in welchem sich der Gegenstand einer Arbeit sekundär ebenfalls verorten lässt. «Vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Aspektualisierungen kann dann der eigene disziplinäre Zugang kontrastreich profiliert werden.» (Pohl 2007: 251). – Neben den Ausführungen zum Thema und der diskursiven Einbettung kann – zumindest bei elaborierten Abhandlungen, zu denen Diplomarbeiten tendenziell gehören (sollten) – mit einer weiteren Dimension gerechnet werden:
- (3) Das Incipit wissenschaftlicher Arbeiten enthält in der Regel einen ARGUMENTATIONSBEZUG (das *Wie* der Arbeit; Pohl 2007: 246ff.). Zu dieser Dimension des Einleitens sind die Präsentation der Struktur der Arbeit, das Aufzeigen ihrer inhaltlich-logischen Progression zu rechnen. Dimension 3 ist argumentativ im doppelten Sinne: In ihr wird einerseits die argumentative Makrostruktur der gesamten Arbeit, die gewählte Methodik *vorge stellt*; andererseits wird diese Struktur bzw. die ihr zugrunde liegende Argumentationsstrategie selbst wieder argumentativ untermauert bzw. motivational *gerechtfertigt*.<sup>2</sup>

Pohl (2007: 524) zeigt in seiner Studie auf, dass die drei genannten Dimensionen in der oben dargestellten Reihenfolge erworben werden, d.h.: Bei Arbeiten von Novizen steht meist der

---

<sup>2</sup> Vgl. zur «argumentativen Makrostruktur» von (wissenschaftlichen) Texten: Eggler (2006:69ff.), van Dijk (1980:144ff.).

Gegenstandsbezug im Vordergrund; das Einbetten einer Fragestellung in einen Diskursraum ist eine Fertigkeit, die später erworben wird; noch später bilden sich die genannten argumentativen Fertigkeiten aus – wobei nicht gesagt sein soll, dass, individuell verschieden, nicht auch schon in frühen Stadien der wissenschaftlichen Sozialisation die komplexeren Dimensionen (zumindest rudimentär) aufscheinen können.

### 3. WOMIT KÖNNEN WISSENSCHAFTLICHE TEXTE KONKRET ANHEBEN?

Im Rahmen der unter Punkt 1 vorgestellten Studie interessiert nun noch etwas konkreter, auf welche Arten man in einen wissenschaftlichen Text einsteigen kann – und ob sich allenfalls kulturelle Unterschiede hinsichtlich des Incipit ausmachen lassen. Kroeger (1993: 440) hat eine Liste von «Verfahren und Strategien der Texteröffnung» (Pohl 2007: 232) erarbeitet, die man mit den unter Punkt 2 dargestellten drei Dimensionen des wissenschaftlichen Einleitens in Beziehung setzen kann. Ich orientiere mich im Folgenden sowohl an der Liste Kroegers als auch an den Ausführungen Pohls, stelle aber die Punkte mit Blick auf unsere kontrastive Studie neu zusammen, ergänze sie und formuliere sie zum Teil etwas um. Es ergibt sich folgender Überblick:

Dimension 1: <i>Gegenstandsbezug</i>	<i>Was?</i>	<b>A: Thema → Diskurs</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorstellen des Themas</li> <li>• Fragenkette zur Erschliessung des Themas</li> <li>• Direkteinstieg («In-medias-res-Einstieg»)</li> <li>• These</li> <li>• Provokation (evtl. auch: provokative These)</li> </ul>
Dimension 2: <i>Diskursbezug</i>	<i>Warum?</i>	<b>B: Diskurs → Thema</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anknüpfen an Aktuelles</li> <li>• Anknüpfen an den fachlichen Diskurs</li> <li>• Aufgreifen des unterstellten Leserinteresses</li> <li>• Historischer Einstieg</li> <li>• Schilderung einer Zukunftsvision</li> </ul>
(Dimension 1 oder 2)	<i>(Was oder Warum?)</i>	<b>C: Kryptischer Einstieg → Diskursiver oder thematischer Bezug</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Voranstellen eines literarischen Aufhängers</li> <li>• Motto</li> </ul>
Dimension 3: <i>Argumentationsbezug</i>	<i>Wie?</i>	<b>0</b>

Zu dieser Tabelle folgende Bemerkungen: Kroegers Liste enthält keine Einstiegsvariante, die man der argumentativen Dimension 3 zurechnen könnte. Das leuchtet unmittelbar ein und deckt sich wohl mit unserer Alltagserfahrung: Über die Methodik einer Untersuchung und über deren argumentative Makrostruktur kann man erst sprechen, nachdem das Thema, die Fragestellung der Arbeit (Dimension 1) genannt und eine Verortung dieses Themas im Diskurs (Dimension 2) vorgenommen worden ist. Die Abfolge der ersten beiden Dimensionen ist hingegen nicht festgelegt. Sie kann gemäss der oben stehenden Liste (die selbstredend eine provisorische Liste ist)

auf die drei Arten *A*, *B* oder *C* erfolgen. Es lohnt sich, unser Korpus daraufhin zu untersuchen, ob der/die Studierende gleich zu Beginn der Abhandlung das Thema explizit macht, ja evtl. einen «In-medias-res-Einstieg» ohne jeden Vorlauf wählt (Variante *A*) – oder ob sich der/die Studierende zu Beginn der Arbeit noch gar nicht mit dem Thema beschäftigt, sondern – unter Umständen weit ausholend – durch fachliche Diskurse und/oder Alltagsdiskurse mäandriert, bis er/sie schliesslich das Thema situiert (Variante *B*). Als Besonderheit hervorzuheben ist Variante *C*: der kryptische Einstieg mittels eines Zitats, eines Mottos, einer ängstlichen Frage. Bei dieser Art der «Eröffnung» kann zunächst oft nicht entschieden werden, ob man sich eher in der thematischen Dimension 1 oder in der diskursiven Dimension 2 befindet.

Die unterschiedlichen Verfahren sollen nun anhand einiger Beispiele aus dem Korpus illustriert werden.

### 3.1. Variante *A*: Explizite Nennung des Themas → Diskursive Einbettung

Unser erstes Beispiel (Deutsch) lässt an Klarheit nichts zu wünschen übrig. In kaum zu überbietender Dichte und Kürze nennt der Student hier zunächst den Gegenstand der Arbeit und verortet diesen im translationstheoretischen Diskurs, in welchem er während seiner Studie eine Lücke ausfindig gemacht hat:

Der vorliegenden Arbeit liegt ein realer Übersetzungsauftrag zu Grunde. Eine Website soll übersetzt und gleichzeitig für Suchmaschinen optimiert werden. Schon im Anfangsstadium des Projekts wurde ersichtlich, dass die Implikationen der Search Engine Optimization (SEO) z.T. nicht in Einklang mit der gängigen Translationstheorie zu bringen sind. (Frank<sup>3</sup>, Titel der Arbeit: *Suchmaschinenoptimierung – eine neue Herausforderung für den Übersetzer*)

Ein italienisches Beispiel aus dem Korpus zeigt einen mit Detailinformationen geradezu überhäuften Direkteinstieg in die thematische Dimension der Arbeit. Im gesamten Incipit dieser Abhandlung steht der Gegenstand der Arbeit (die zu übersetzende Broschüre) im Vordergrund; diskursbezogene Ausführungen finden sich, lückenhaft, erst im zweiten Teil der Einleitung.<sup>4</sup>

Nel presente lavoro di diploma verrà presa e tradotta parte dell'opuscolo *Was ist Werbung?* – redatto dalla Piero Schäfer & Partner, Zurigo – 3a edizione, aprile 2003 – pubblicato dalla *Pubblicità Svizzera PS* (d'ora in poi PS). PS, fondata nel 1925, è l'Organizzazione mantello della comunicazione commerciale in Svizzera, ha sede a Zurigo e[d ...] è stata la prima associazione nel ramo pubblicitario in Svizzera. [...] (Massimo, *Was ist Werbung?* – *La pubblicità, cos'è?*)

<sup>3</sup> Zur Wahrung der Anonymität der Studierenden wird im Folgenden mit Pseudonymen (Vornamen) gearbeitet. Im Falle von eher unglücklichen Beispielen (also nicht beim hier zitierten Beispiel) wurde der Text zudem leicht verfremdet, ohne dass dabei die zentrale Charakteristik, die es zu illustrieren galt, verloren ging.

<sup>4</sup> An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass das Korpus verschiedene Typen von Diplomarbeiten enthält: (a) Translationstheoretische Abhandlungen, (b) Terminologie-Arbeiten, (c) Übersetzungskritiken und (d) so genannte «Kommentierte Übersetzungen». Nun könnte man einwenden, solch kommentierte Übersetzungen seien von ihrer Anlage her mit wissenschaftlichen Abhandlungen nicht ganz zu vergleichen und das Resultat unserer Erhebung werde deshalb geschmälert. Dem ist allerdings Folgendes entgegenzuhalten: Die internen Richtlinien (Version 2007) des Übersetzerinstituts IUED in Winterthur verlangen, dass kommentierte Übersetzungen auf einem «übersetzungstheoretischen Ansatz» beruhen, dass sie mit einem «theoretisch-analytischen Kommentar» versehen werden und dass «spezifische Problemfelder», die sich aus translatologischer Sicht als besonders interessant erweisen (translationswissenschaftliche Lücken), auf der Höhe des fachlichen Diskurses bearbeitet werden. «Kommentierte Übersetzungen» sind also im besseren Falle wissenschaftliche Arbeiten wie andere auch. (Und umgekehrt liegen uns einige «wissenschaftliche Abhandlungen» vor, deren Wissenschaftlichkeit nicht wirklich ausgewiesen ist.)

Geradezu bestechend ist der folgende Einstieg in eine französischsprachige Diplomarbeit. Auf die Benennung des globalen Themas folgt im zweiten Abschnitt die klare Formulierung einer Gegenthese («Counter-claiming», Pohl 2007: 250) zur in der Fachwelt weit verbreiteten Ansicht, dass Eigennamen nicht übersetzbar seien. Damit wird natürlich auch die diskursive Dimension bereits in den ersten Zeilen angesprochen; im Zentrum steht aber die Zielsetzung, das Erkenntnisinteresse der Arbeit (Dimension 1).

Dans le cadre du travail de diplôme, nous avons choisi de nous pencher sur le problème que pose le nom propre en traduction.

Après de nombreuses recherches, nous avons pu constater qu'il a souvent été écrit que les noms propres ne se traduisent pas et que les exemples comme Londres/London ne sont en fait que des adaptations phonologiques. Nous défendons l'idée que le transfert des noms propres dans une autre langue ne se limite pas à des simples adaptations et qu'il existe de réelles traductions. (Marie-Claire, *Le nom propre en traduction*)

### 3.2. Variante B: Diskursive Einbettung → Thema der Abhandlung

Als erstes Beispiel sei erneut der Einstieg in eine deutschsprachige Arbeit wiedergegeben. Der Text hebt an mit der Verortung der Arbeit in einem Alltagsdiskurs, in der Lebenswelt der Leserinnen und Leser (vgl. den Punkt «Aufgreifen des unterstellten Leserinteresses» in der oben stehenden Tabelle); darauf folgt eine ganze – im folgenden nicht zitierte – Seite mit Erläuterungen zum Stand der Forschung, d.h. eine detaillierte Anbindung an den Fachdiskurs. Erst nach eineinhalb Seiten wird der Gegenstand der Abhandlung erläutert und das Erkenntnisinteresse formuliert. Es handelt sich hier um ein geradezu prototypisches Beispiel für die Strukturierung des Incipit; das Korpus enthält noch einige Exemplare dieser Art. Die zur Diskussion stehende Arbeit war hervorragend gelungen und wurde von der Dozentin mit der Höchstnote bewertet:

Bürgerinnen und Bürger sind im Laufe ihres Lebens immer wieder mit Behördenbriefen konfrontiert, und oft stellen diese für die Adressatinnen und Adressaten ein Ärgernis dar (Ebert 2006: 4, Bundesverwaltungsamt 2002: 6). Briefe, in denen das Mitgeteilte durch die Fachsprache unverständlich wird, die unhöflich oder unpersönlich formuliert sind oder die nicht oder nur am Rande auf die Bürgerin oder den Bürger eingehen, verursachen Kopfschütteln und tragen zur Verschlechterung des Verhältnisses zwischen dem Staat und seinen Bürgerinnen und Bürgern bei.

[Es folgt eine Seite über Forschungen in dieser Angelegenheit, Korpus u.a.]

[...] Die vorliegende Arbeit möchte deshalb konkret anhand der zur Verfügung gestellten Bürger- und Behördenbriefe untersuchen, wie sehr Behördenmitarbeiterinnen und -mitarbeiter in ihren Antwortschreiben die Interessen und Perspektiven von Bürgerinnen und Bürgern beachten, wie sie auf deren Anliegen eingehen, die diese in ihren Briefen an die Behörde vorbringen. (Gabi, *Responsivität in Behördenbriefen*)

Ein italienisches Beispiel zum gleichen Phänomen: Auch hier verortet die Studentin ihre Arbeit zunächst in einem Alltagsdiskurs (vgl. den Punkt «Anknüpfen an Aktuelles» in der Tabelle). Die Aussage im ersten Satz, dass heutzutage alle Arten von Texten in alle verschiedenen Sprachen übersetzt werden, ist allerdings von (zu) grosser Allgemeinheit und motiviert nicht den direkten Übergang hin zur Themenformulierung im zweiten Satz (es soll ein Roman vom Italienischen ins Deutsche übersetzt werden); der kausale Verknüpfen «poiché» stiftet hier zusätzlich etwas

Verwirrung auf der sprachlichen Oberfläche. Insgesamt ist dieses Beispiel für die Abfolge «Diskurs → Thema» nicht so gelungen wie das vorangehende:

Oggigiorno un numero indefinito di testi, ad esempio, testi scientifici e tecnici, testi letterari, testi giuridici, viene tradotto nelle lingue di tutti i paesi e, stando a quanto afferma il teorico Newmark (1994), l'istituzione di nuove società multinazionali o altri grandi enti e organizzazioni internazionali fanno aumentare l'importanza della traduzione anche a livello politico (Newmark 1994: 18).

Poiché il presente lavoro di diploma consiste nella traduzione commentata di un romanzo di lingua tedesca in lingua italiana [...]. (Maria, *Traduzione commentata I-D: Musica leggera, un romanzo di Franco Supino*)

Unser französisches Beispiel illustriert – ähnlich wie oben das deutsche – die allmähliche Annäherung an den Gegenstand, das Thema der Arbeit (fünf mögliche Erklärungen für die stark zunehmende Bedeutung des Englischen in der viersprachigen Schweiz). Die ersten Sätze verankern die Arbeit in einem Alltagsdiskurs über *linguae francae* und die Verbreitung der Sprache Shakespeares; man kommt nicht umhin, in diesem Zusammenhang von Gemeinplätzen zu sprechen. Sehr fundiert geht das Incipit dann aber auf den Stand der Forschung ein; nach einviertel Seiten schliesslich wird das Thema der Arbeit formuliert:

A la fin du XXe siècle, l'anglais s'est imposé comme la langue de communication à échelle planétaire. Qui dispose de quelques bribes d'anglais, détient un passe-partout désormais utile aux quatre coins du monde. Soutenu par des dynamiques géopolitiques et par l'arrivée des nouvelles technologies, l'anglais a réussi là où le latin puis l'espéranto ont échoué. Sous une forme certes simplifiée et parfois altérée, ce qui fut autrefois la langue de Shakespeare est aujourd'hui devenu la langue mondiale de l'économie, des échanges et des voyages. // En Suisse aussi, la progression fulgurante a fait et continue à faire couler beaucoup d'encre.

[Es folgt eine knappe Seite über den Stand der Forschung]

Par la suite, nous allons analyser l'émergence de l'anglais en Suisse vers la fin du XXe siècle et, pour ce faire, développer cinq points susceptibles d'expliquer pourquoi la Suisse quadrilingue d'antan s'est engagée dans un processus de transition au cours de la période de référence du présent mémoire (1990-2005).» (Michel, *L'émergence du Swiss English – panacée ou problème?*)

### 3.3. Variante C: Kryptischer Einstieg → Diskursive Einbettung / Thema

Im gesamten Korpus gibt es nur wenige Beispiele für kryptische Einstiege – und nur eines für einen solchen, der mit einem Zitat bzw. einem Motto anhebt, das auch eine Provokation ist. Es braucht schon etwas Mut, am Anfang einer Diplomarbeit, freilich unter Abstützung auf eine Autorität, zu erklären, dass alles – vermutlich also auch das, was in der Arbeit steht – schon einmal gesagt worden ist. Man wünschte sich manchmal mehr Kreativität oder Provokationen dieser Art. – Betrachten wir den weiteren Verlauf des zur Diskussion stehenden Incipit, sehen wir ein Entfaltungsmuster des Typs B: Erst nach eineinhalb Seiten formuliert der Autor, was er in seiner kommentierten Übersetzung eines englischsprachigen Management-Lehrwerks konkret herausfinden möchte:

## Einleitung

„Es ist schon alles gesagt.  
Nur nicht von allen.“  
Karl Valentin

Rahmenbedingungen und Ausgangstext:

Der Bereich der Wirtschaftsliteratur bietet dem deutschsprachigen Leser heute ein breites Spektrum an verschiedenen Lehrbüchern und Ratgebern zum Thema Betriebs- und Volkswirtschaftslehre, Management, Marketing etc. an. Grund dafür ist nicht zuletzt die grosse Nachfrage seitens der Leser, die sich, unabhängig von Ausbildung und Beruf, in ihrem Alltag zunehmend mit einer ständig komplexer werdenden Welt, bestehend aus Wirtschafts-, Management- und Finanzwissen konfrontiert sehen. [eine Seite diskursive Verortung] [Es] soll insbesondere untersucht werden, ob die von House (1996: 347) beschriebenen kommunikativen Präferenzen oder diskurspezifischen Merkmale des Englischen tatsächlich, wie bestimmte Untersuchungen belegen, direkt auf eine deutsche Übersetzung übertragen werden können, statt dass sie in der Übersetzung durch die im Deutschen gültigen Konventionen ersetzt werden. (Markus, *The Ten Day MA*)

## 4. DIE TABUS DES WISSENSCHAFTLICHEN SCHREIBENS – KONTRASTIV

Nach der Frage, wie bestimmte inhaltliche Bestandteile (wir haben sie auch als Dimensionen bezeichnet) auf das Incipit verteilt werden, geht es nun um den textuellen Vergleich auf der *formal-stilistischen* Ebene (in einigen Fällen kann man auch sagen: auf der *rhetorischen* Ebene). In diesem Zusammenhang ist es besonders interessant zu untersuchen, wie in den drei Kulturräumen mit den «drei Verboten», den «drei Tabus wissenschaftlichen Schreibens» umgegangen wird (Pohl 2007: 232, Fussn. 4). Konkret ist die Rede vom Erzähl-/Narrativitäts-Tabu (im Folgenden, v.a. mit Blick auf die Tabelle am Schluss: Tabu A), vom Ich-Tabu (Tabu B), und vom Metaphern-Tabu (Tabu C). Manche Untersuchungen in den vergangenen ca. 20 Jahren haben gezeigt, dass sich diese Verbote als kategorische Imperative nicht halten lassen (Pohl *ibid.*; zum Ich-Verbot: vgl. etwa Kresta 1995; Steinhoff 2007a, 2007b; zum Metaphern-Verbot vgl. z.B. Ickler 1993). Das Ich-Tabu gilt vorab dann, wenn ein narrativ-expressives Ich vorliegt; das textstrukturierende (metakommunikative) und das argumentationseinleitende Ich (*Ich bin der Meinung, dass...*) werden hingegen weitherum akzeptiert, wenngleich Dozierende – gerade in der Hochschulausbildung – gelegentlich darauf hinweisen, dass die erste Person Singular eher sparsam eingesetzt werden solle bzw. dass beim Abfassen einer wissenschaftlichen Arbeit auch auf passivische, reflexive und andere Alternativformulierungen zurückzugreifen sei.

Was die Metaphorik betrifft, ist ebenfalls eine Differenzierung nötig. Je nachdem, wie weit man den Begriff der Metapher fasst (vgl. Lakoff & Johnson 1998), ist unmetaphorisches Sprechen ein Ding der Unmöglichkeit; aber auch bei einem engeren Metaphernbegriff hat man es immer noch mit dem Problem der unkreativen, «toten» Metaphern oder Katachresen zu tun. Nur: Selbst wenn man auch diese Art von Metaphern noch gelten lässt, weil ihnen keine rhetorische Funktion zukommt, stellt sich die Frage: Ist danach Schluss? Ist es wirklich nicht «erlaubt», *kreative* Metaphern in einem wissenschaftlichen Text zu verwenden? Eco meint, rhetorische Stilmittel wie Metaphern, Ironie und Litotes hätten in wissenschaftlichen Texten durchaus ihren Platz (2002<sup>9</sup>: 191). Unstrittig scheint zu sein, dass solche (und noch einige andere) Stilmittel mit Bedacht eingesetzt werden müssen, weil der Text sonst *zu expressiv* würde, was ihn wiederum als zu wenig wissenschaftlich erscheinen liesse.



Am wenigsten zu Diskussionen Anlass gibt das Tabu A (Narrativitäts-Tabu): Es scheint klar zu sein, dass sich eine wissenschaftliche Abhandlung nicht – auch nicht passagenweise – wie ein Tagebucheintrag lesen darf. Wer die Entstehungsgeschichte seiner Arbeit explizit anspricht oder gar geschwätzig ausformuliert, begeht nach landläufiger Meinung einen Anfängerfehler.

Ein viertes Tabu sei der Vollständigkeit halber hier noch angesprochen: das Überheblichkeitsverbot. Es gilt als unschicklich, sich der eigenen Erkenntnisse zu rühmen – aber auch das Gegenteil, das stete Sich-Entschuldigen für die (vermeintlichen) Mängel einer Arbeit, mithin die Unterwerfungsgeste, das Understatement, macht keinen wissenschaftlichen Eindruck. Der Spagat zwischen Stolz und Unterwürfigkeit will geübt sein; Eco gibt folgenden Ratschlag:

Seid bescheiden und klug, bevor ihr den Mund aufmacht, habt ihr ihn aber einmal geöffnet, so seid stolz und hochmütig. (2002<sup>9</sup>: 230)

Im Folgenden nun drei Beispiele aus unserem Korpus, in denen gegen die «drei Verbote» verstossen wurde (oft wird gegen zwei oder gar mehrere gleichzeitig verstossen; Belege für Überheblichkeit oder zu grosses Understatement im Incipit fanden sich im bisherigen Korpus noch nicht).

#### 4.1. Tabu A/B: Narrativitätstabu/Ich-Tabu

Als erstes Beispiel eines italienischer Sprache: Die Arbeit – insgesamt gelungen und mit einer hohen Note bewertet – verstösst im Incipit gegen das Ich-Tabu und gegen das Narrativitäts-Tabu. Die einleitenden Worte enthalten zu viele autobiographische Details, was – fast automatisch – mit einer zu hohen Ich-Frequenz korrespondiert:

Il lavoro di diploma che intendo effettuare consiste in un confronto terminologico di sistemi giuridici della Svizzera, dell' Italia e della Repubblica federale tedesca nelle lingue italiano e tedesco.

L'idea di un lavoro di terminologia per la tesi è nata dopo avere svolto un tirocinio di terminologia presso l'Accademia Europea di Bolzano (Eurac), da settembre 2002 a gennaio 2003, dove, durante il terzo anno scolastico del piano di „Studi di Traduzione“ della Scuola universitaria professionale di Zurigo, ho avuto modo di conoscere e di apprezzare sia il lavoro di ricerca terminologica, sia il confronto di sistemi giuridici, a livello terminologico. (Antonella, *Ricerca terminologica in italiano e tedesco – nuove frontiere del diritto di famiglia*)

Im folgenden französischsprachigen Beispiel wird augenscheinlich gegen das Narrativitäts-Tabu verstossen. Auffällig oft treten Pronomina der ersten Person auf, hier auch dasjenige der ersten Person Plural (*nous*), mit dem – totum pro parte – alle Studierenden, die an den Vorlesungen von Monsieur X teilnahmen, angesprochen sind. Der Text ist wohl auch zu stark mit emotiven bzw. expressiven Ausdrücken angereichert (*vivre une expérience passionnante, il l'a aimé, la langue est très mauvaise*):

Le roman de Hermann Kasack, *La Ville au-delà du fleuve*, 1951 (en allemand *Die Stadt hinter dem Strom*, 1947) nous a permis de vivre une expérience passionnante. Lorsque monsieur X m'a raconté un jour une petite histoire, nous avons compris qu'elle constituerait un bon support pour ce travail de fin d'études.

Monsieur X a lu *La Ville au-delà du fleuve*, l'a aimé et joint à sa liste de livres favoris. [...] [L]'histoire est très intéressante mais la langue, très mauvaise. // Voilà donc un sujet à exploiter, avais-je estimé. [...] (Françoise, *Übersetzungskritik der französischen Übersetzung von Kasacks Roman*)

#### 4.2. Tabu C: Metaphern- bzw. Expressivitätstabu

Als letztes Beispiel aus dem Korpus ein Einstieg in eine – übers Ganze gesehen ebenfalls gelungene – Arbeit. Die hohe Expressivität des Incipit wird erzielt durch eine fortgeführte Metapher bzw. einen Vergleich (*Leuchtturm*)<sup>5</sup>, aber auch durch Anleihen aus dem gesprochensprachlichen Register (*immer mal wieder*):

Wie ein Leuchtturm, der sein Licht in Abständen auf Wasser und Klippen wirft, so wird auch die Unsichtbarkeit des Übersetzers immer mal wieder in Zeitungen und für eine kurze Zeit beleuchtet. So fällt ein Blitzlicht auf die marginale Daseinsform derjenigen Leute, die es anderen Menschen ermöglichen, einen Zugang zur gedachten und geschriebenen Welt anderer Kulturen und Zeiten zu finden.» (Sonja, *Die Unsichtbarkeit des Übersetzers*)

### 5. QUANTITATIVE UNTERSUCHUNG: STAND DER DINGE (JULI 2008)

Fassen wir zusammen: Wir haben sechs Parameter betrachtet, die als Grundlage für eine kontrastiv-textlinguistische Untersuchung im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens dienen können. Dies sind längst nicht alle, nicht einmal alle wichtigen Parameter, nach denen eine solche Studie idealerweise erfolgen könnte; ausserdem ist das Korpus (noch) relativ klein. Trotzdem zeichnen sich bei der quantitativen «Stichprobenanalyse» drei Tendenzen ab, die ich im Folgenden kurz erörtern will (vgl. auch die unten stehende Tabelle):

- Wenn man die 25 deutschen sowie die je 20 italienischen und französischen Einleitungen miteinander vergleicht, lässt sich für das Deutsche eine relativ klare Präferenz bezüglich der Abfolge der thematischen Dimension 1 (Gegenstandsbezug) und der Diskursdimension 2 (Diskursbezug) erkennen. Nur in knapp 25% der deutschen Arbeiten sprechen die Studierenden das Thema ihrer Abhandlung gleich zu Beginn direkt an; bei den romanischsprachigen Arbeiten liegt dieser Wert bei 55% bzw. gar darüber. Umgekehrt kann man sagen: In den deutschsprachigen Arbeiten spielt der diskursive Aufhänger, die diskursive Einbettung in fast 70% der Fälle eine entscheidende Rolle; demgegenüber geniesst in den romanischsprachigen Arbeiten die Verknüpfung mit dem (inter)disziplinären Diskurs nicht einmal in der Hälfte der Fälle erste Priorität.
- In allen drei Sprachen kommen nur selten Arbeiten vor, in denen Studierende über ein Motto, ein Zitat, eine provokative Frage o.Ä. in die Arbeit einsteigen. Das kryptische Incipit kommt

<sup>5</sup> Streng genommen «geht diese Metapher nicht ganz auf»: Syntaktisch betrachtet wird hier *der Leuchtturm genauso beleuchtet wie die Unsichtbarkeit des Übersetzers*. Abgesehen von der Frage, ob die Metapher in dieser Einleitung grundsätzlich opportun sei oder nicht (was m.E. durchaus diskutierbar ist), muss man hier also zusätzlich konstatieren: Die Metapher bzw. eben der Vergleich ist sprachlich fehlerhaft umgesetzt.

am ehesten noch im Deutschen vor (4 Belege = 16%), im Französischen wagen das nur 5%, im Italienischen 0%.

- Mit Blick auf die formale Ausgestaltung der Einleitung bzw. auf die drei so genannten Tabus oder Verbote ist zu sagen: In allen drei Sprachen wird nicht sehr oft gegen diese Regeln «verstossen». Man könnte mutmassen, die entsprechenden «Sünden» seien den Studierenden in den Unterweisungen zum wissenschaftlichen Schreiben gründlich ausgetrieben worden. Interessant ist, dass die meisten «Verstösse» sich nicht – wie der eine oder die andere aufgrund von Klischees vielleicht vermuten würde – in den romanischsprachigen Arbeiten finden lassen, sondern in den deutschen Abhandlungen. Dort finden wir zwischen 12 und 16% «Tabubrecher», im Französischen und Italienischen sind es selten 10, oft nur 5 und manchmal gar 0%.

	<b>Typ A: Thema → Diskurs) („in medias res“)</b>	<b>Typ B: Diskurs → Thema</b>	<b>Typ C: Kryptischer Einstieg (Motti, Zitate, Fragen)</b>	<b>Tabu A: Lange narrative Sequenzen</b>	<b>Tabu B: Hohe Ich- Frequenz</b>	<b>Tabu C: Hohe Expressi- vität, (zu) viele Metaphern</b>
<b>D (25)</b>	<b>6</b> (24%)	<b>17</b> (68%)	<b>4</b> (16%)	<b>4</b> (16%)	<b>3</b> (12%)	<b>3</b> (12%)
<b>I (20)</b>	<b>11</b> (55%)	<b>8</b> (40%)	<b>0</b> (0%)	<b>1</b> (5%)	<b>2</b> (10%)	<b>0</b> (0%)
<b>F (20)</b>	<b>10</b> (50%)	<b>9</b> (45%)	<b>1</b> (5%)	<b>1</b> (5%)	<b>1</b> (5%)	<b>1</b> (5%)

## 6. DIDAKTISCHE SCHLUSSFOLGERUNGEN

Noch ist es zu früh, didaktische Massnahmen zu fordern – ich will aber, ähnlich wie unter Punkt 5, drei Denkansätze formulieren.

- Sollte sich bei weiteren Studien, in denen etwa – auch unter Einbezug anderer Hochschulen – das Korpus vergrössert und das Analyseraster verfeinert wird, bestätigen, dass die Anordnung der inhaltlichen Teile im Incipit eine sprach- bzw. kulturabhängige Grösse ist, könnte diese Einsicht in den Hochschulseminarien zum wissenschaftlichen Schreiben konkret umgesetzt werden. Es ist vor allem für die Lehrkräfte von Vorteil, wenn sie wissen, dass ihre fremdsprachigen Studierenden, die bei ihnen Seminar-, Bachelor- und Masterarbeiten verfassen, in einer Sprachkultur wissenschaftlich sozialisiert worden sind, in der die Einbettung einer Abhandlung in den Diskurs einer Fachgemeinschaft nicht ein ganz so grosses Gewicht hat wie im deutschsprachigen Raum. Oder anders: Es ist für Dozierende des wissenschaftlichen Schreibens gut zu wissen, dass die unbedingte Forderung nach wissenschaftlicher «Originalität», wie sie im deutschsprachigen Raum in der Regel erhoben wird, zwar gute Gründe hat, dass es aber daneben wissenschaftliche Kulturen gibt, in denen etwa auch handwerklich solide kompulatorische Arbeiten einen hohen Stellenwert haben oder

in denen politolinguistische Aufsätze hohes Prestige genießen, die sich, bei Licht betrachtet, von politischen Pamphleten kaum unterscheiden (wie wir es z.T. im angelsächsischen Raum beobachten können) und die deshalb in der entsprechenden deutschsprachigen Fachgemeinde als voreingenommen und als radikal unwissenschaftlich gelten würden.

- Sollte sich zeigen, dass sich die Studierenden in manchen Kulturräumen (allzu) sklavisches an das Narrativitäts-, das Ich- und das Expressivitäts-Tabu halten, müsste man möglicherweise Gegensteuer geben und mit den Studierenden den wohldosierten, sinnvollen Einsatz der «geächteten» Stilmittel einüben. Ich bestreite nicht, dass viele Dozierende solche Übungen schon heute in ihren Unterricht einbauen, aber viele tun es nicht. Diesen könnte man helfen, ihre Studierenden zur Abfassung attraktiverer Texte anzuleiten, und dazu bedarf es auch des Engagements des Schreibers (*ich!*), hin und wieder einer gewagten Metapher (*Leuchtturm*) – ja evtl. gar einer Prise Narrativität genau am richtigen Ort, und sei es in einer Fussnote. Hier könnten die verschiedenen Wissenskulturen durchaus voneinander lernen.
- Abschliessend: Was ich in dieser Studie nicht untersucht habe, sind argumentative Strukturen und Muster – oder kurz: die Topik. Auch das ergäbe einen Untersuchungsgegenstand; man müsste dafür tiefer ins Incipit, überhaupt tiefer in die argumentative Architektur einer Arbeit vordringen – bis hin zum Excipit, wo die Resultate einer Studie abrundend dargestellt und *diskutiert* werden. Daraus liessen sich Einsichten über kulturspezifische wissenschaftliche Topik und Rhetorik gewinnen – im Bologna-Zeitalter der grenzenlosen Mobilität zwischen den Hochschulen aus allen Kulturkreisen wären Erkenntnisse in diesem Bereich von unüberschätzbarem Wert.

## LITERATUR

Adamzik, Kirsten (2004): Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen.

Dijk, Teun A. van (1980): Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung. Deutsche Übersetzung von Christoph Sauer. (niederländ. Original: van Dijk, Teun A. (1978): Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding. Utrecht/Antwerpen.)

Eco, Umberto (2002<sup>9</sup>): Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt. Doktor-, Diplom- und Magisterarbeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Ins Deutsche übersetzt von Walter Schick. Heidelberg (UTB für Wissenschaft, 1512). [it. Original: Eco, Umberto (1977): Come si fa una tesi di laurea. Milano.]

Eggler, Marcel (2006): Argumentationsanalyse textlinguistisch. Argumentative Figuren für und wider den Golfkrieg von 1991. Tübingen (RGL 268).

Ickler, Theodor (1993): Zur Funktion der Metapher, besonders in Fachtexten. In: Fachsprache. Jg. 15. S. 94-110.

Kresta, Ronald (1995): Realisierungsformen der Interpersonalität in vier linguistischen Fachtextsorten des Englischen und Deutschen. Frankfurt/M. et al.

- Kroeger, Hans (1993): Aller Anfang ist schwer. Die Bedeutung des Einstiegs für den Schreibprozess. In: Diskussion Deutsch. Jg. 24. S. 437-440.
- Kruse, Otto (1994<sup>2</sup>): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt/M., New York.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1998): Leben in Metaphern: Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Astrid Hildenbrand. Heidelberg. [engl. Original: Lakoff, George & Johnson, Mark (1980): Metaphors we live by. Chicago.]
- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen (RGL 271).
- Steinhoff, Torsten (2007a): Zum „ich“-Gebrauch in Wissenschaftstexten. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik. Nr. 35 1/2. S. 1-26.
- Steinhoff, Torsten (2007b): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen (RGL 280).
- Wilpert, Gero von (2001<sup>8</sup>): Sachwörterbuch der Literatur. Stuttgart.

# KULTURSPEZIFISCHE ZÜGE SCHRIFTLICHER TEXTSORTEN AM BEISPIEL ITALIENISCH- UND DEUTSCHSPRACHIGER WISSENSCHAFTLICHER REZENSIONEN

*Marina* FOSCHI ALBERT (*Pisa*)

## 1. METHODOLOGISCHE KOORDINATEN

Die vorliegende Arbeit beabsichtigt, durch ein Verfahren der kontrastiven Textanalyse, das auf den Prinzipien von Interkulturalität und Intertextualität beruht, das Kulturelle im Text empirisch zu erfassen.<sup>1</sup> Dabei werden Intertextualität und Interkulturalität als Varianten ein- und desselben Begriffs verstanden, wobei es darum geht, die Perspektive des Rezipienten in Betracht zu ziehen, unter gleichzeitiger Fragestellung, ob der Intertextualitätsbezug jeweils als mono- bzw. als mehrkulturell von demselben aufgefasst wird. Diese Überlegungen gründen auf zwei Annahmen. Einerseits wird das Textverstehen als ein Prozess intendiert, der nur mit Einsatz intertextueller Bezugnahmen erfolgen kann (Blühdorn 2006: 278). Andererseits werden intertextuelle Beziehungen als interkulturelle Erscheinungen betrachtet (Altmayer 2007: 115):<sup>2</sup> Da die typischen Struktur- und Formierungsmerkmale der jeweiligen Textsorten sich je nach historischen und sozialen Bedingungen variiert gestalten, werden nämlich Textprodukte heute weitgehend als Kulturphänomene betrachtet.<sup>3</sup> Das Erfassen von textuellen Kulturzügen wird im Folgenden als ein kognitiver Prozess verstanden, der von den beiden genannten Faktoren beeinflusst wird, d.h. sowohl von der Intertextualität als besonderer Beziehung zwischen einem Textexemplar und seiner Textsorte (de Beaugrande/Dressler 1981: 188), als auch von der Interkulturalität als der Beziehung, die zwischen parallelen Textprodukten unterschiedlicher Sprachkulturen anhand von bestimmten «kulturellen Deutungsmustern» (Altmayer 2007: 115) besteht.

Von dieser These ausgehend, werde ich an Hand von konkreten – sowohl deutsch- als auch italienischsprachigen – Textbeispielen der Textsorte wissenschaftliche Rezension zeigen, wie textsortenspezifische Kulturzüge durch intertextuellen und interkulturellen Vergleich der Kulturzüge im Text hervorgehoben werden können.

---

<sup>1</sup> Die Personenbezeichnungen im gesamten Beitrag beziehen sich stets auf das weibliche wie das männliche Geschlecht.

<sup>2</sup> In einem Aufsatz über Textverstehen und Intertextualität (Blühdorn 2006: 278) wird der Intertextualitätsbegriff durch Wiedergabe eines Cartoons und Erläuterung der Tatsache eingeleitet, dass bei einem Mangel an entsprechender intertextueller Kenntnis der im Cartoon enthaltene Witz nicht verstanden werden kann. Dabei geht es um den Intertextualitätsbegriff im Allgemeinen, oder, wenn man will, um «monokulturelle Intertextualität». In einem anderen Aufsatz, dem Gegenstand der Kulturwissenschaft gewidmet, enthält der Absatz über das Textverstehen als «kulturelles Lernen» ein analoges bildhaftes Beispiel – dieses Mal eine Karikatur. Das Bild dient dazu, zu erläutern, dass der Textverstehensprozess nur dann zustande kommt, wenn ein bestimmtes Repertoire an kulturellen Deutungsmustern vorhanden ist (Altmayer 2007: 115). Die Parallelität des Exemplifikationsvorgehens signalisiert das begriffliche Potential von Intertextualität und Interkulturalität als Paralleltermini für den Bereich der Textverstehensforschung.

<sup>3</sup> Insbesondere sieht die kontrastive Textologie Textsorten nicht als abgerundete linguistische Gegenstände an, sondern vielmehr als Produkte von «Textsortennetzen», die sich je nach Sprachkultur unterschiedlich gestalten und dementsprechend beschrieben werden sollen (Adamzik 2001: 27).

### *1.1. Von (Textsorten)-Stil und Textmustern*

Texte sind holistische Größen, die als Einheiten funktionieren, d.h. in ihrer Ganzheit ihre informative Funktion ausfüllen. Kulturvergleichende Analysen sollten deshalb Texte in ihrer jeweiligen Gesamtstruktur im Visier behalten. Da dies allerdings nur paradigmatisch geschehen kann, wird ein Verfahren der Textuntersuchung gewählt, das mittels der Kategorien Stil (bzw. Textsortenstil) (a) und Textmuster (b) dazu dient, Texte zu «stilisieren», um ihre typischen bzw. atypischen Gestaltungsweisen hervorzuheben – auch in kultureller Hinsicht.

Aus linguistischer Sicht wird Stil wie folgt definiert:

Charakteristischer Sprachgebrauch eines Textes. Auf den Sprecher bezogen erscheint Stil als mehr oder minder kontrollierte Auswahl sprachlicher Mittel, auf den Text bezogen als spezifische Sprachgestalt, auf den Leser/Hörer bezogen als Abweichung (oder Bestätigung) von möglichen Erwartungen, d.h. als Wahrnehmung und Interpretation sprachlicher Besonderheiten. (Bußmann 1990: 737)

Diese Definition besteht aus drei sich ergänzenden Teildefinitionen: Einerseits wird Stil aus der Perspektive des Textverfassers betrachtet, der aus dem Repertoire der Sprachmittel, die seine Sprache ermöglichen, seine Auswahl trifft; andererseits wird Stil als «Stil des Textes» verstanden, d.h. auf der Grundlage seiner sprachlichen Gestalt, die aus solcher Auswahl sprachlicher Mittel besteht. Zuletzt wird Stil aus der Sicht des Textinterpreten betrachtet, der dabei über seine Erwartungen dem Text gegenüber spricht. Die dritte Teildefinition von Stil gilt als Übergang zum Textmuster-Begriff. Textmuster als die kognitive Größe, mit der die Textlinguistik operiert, repräsentieren das abstrakte Modell, die idealtypisch-prototypische Gestalt der unterschiedlichen Textsorten (Heinemann 2000: 516). So lässt sich schlussfolgern: Die Auswahl der linguistischen Mittel, die einen Text als (sprachlichen) Stilträger ausweisen, geschieht in Anlehnung an die Gesamtheit der linguistischen Mittel, die für den Stil der jeweiligen Textsorten typisch sind. Gleichzeitig stellt die Auswahl aus einer Gesamtheit immer einen gewissen Grad an Variation dar, d.h. jeder Text ist eine Variation von seinem Textmuster *oder* Textsortenstil. Wenn Textmuster als Vergleichsinstanzen betrachtet werden, die beim Wahrnehmungsprozess gelten, werden Textsortenstile hingegen als ihr Pendant auf der Beschreibungsebene gesehen.

### *1.2. Von dem intertextuellen und interkulturellen Vergleich*

Wie Textsorten, sind auch Textmuster und Textsortenstile kulturspezifische Größen (Warnke 2001: 245). Textmuster sind weder unbeweglich noch universal: Wie etwa am Beispiel «Traueranzeige» gezeigt wurde, unterstehen sie sowohl diachronischen (Linke 2001) als auch geographischen Variationen (Eckkrämer 1996). Das Kulturspezifische im Text kann ja nur innerhalb eines Textsortennetzes und durch Vergleichsprozesse festgelegt werden (Wierlacher 1999) – wie auch das grundlegende Prinzip der Gestaltpsychologie lehrt, nämlich, dass eine Gestalt (hier: die kulturellen Merkmale) entweder als Figur oder als Hintergrund wahrgenommen werden.

Die Textuntersuchung, die beabsichtigt, Kulturzüge im Text zu isolieren, zielt zuerst darauf ab, textsortenspezifische Merkmale innerhalb eines Textsortennetzes zu isolieren, die eventuelle nationalspezifische Kulturzüge tragen. Das entsprechende Verfahren wird als Prozess der Stilisierung (= d.h. der Isolierung von textsortenspezifischen Zügen im Text) des jeweiligen

Textmusters, das als Vergleichsinstanz für die Analyse konkreter Textexemplare dienen kann, betrachtet. Ein beliebiges Sprachphänomen kann als Stilzug im Text hervorgehoben werden, indem es sich in einer Textsorte regelmäßig, d.h. als charakteristisches Phänomen eines Textsortenstils, zeigt. Der entsprechende Stilzug im Text kann daher als textsortentypisch bzw. -abweichend bezeichnet werden. Die Bezeichnung eines Stilzugs als *kulturspezifisch* kann sich dann erst einmal im Vergleich mit äquivalenten Merkmalen äquivalenter Texte aus anderen Kulturen ergeben. In den folgenden Paragraphen werden die Ergebnisse einer empirischen Analyse von italienischen und deutschsprachigen Rezensionstexten vorgelegt, wobei besonderes Augenmerk auf die vom Textmuster abweichenden, kulturspezifischen Züge gerichtet wird.

## 2. VERGLEICHSANALYSE AM BEISPIEL DER TEXTSORTE WISSENSCHAFTLICHE REZENSION

Als Untersuchungskorpus dient eine Sammlung von 30 Buchbesprechungen, bestehend aus jeweils 15 Texten der italienisch- bzw. der deutschsprachigen Kultur,<sup>4</sup> die – allgemein und/oder paarweise – gemeinsame Charakteristiken zeigen und hinsichtlich zeitlicher und thematischer Kriterien als vergleichbar betrachtet werden können (Carlini 2008: 7).

Textlinguistischen Verfahrensweisen folgend (Heinemann/Heinemann 2002: 137), wird die Textanalyse auf vier Hauptebenen der Textstruktur eingehen, bzw. auf sie Bezug nehmen, nämlich auf ihre: (a) pragmatischen Züge; (b) äußere Struktur; (c) thematische Aufteilung; (d) wichtigsten Ausdrucksmittel. Die jeweiligen spezifischen Texterwartungen – «und das sind ja im Grunde die Textmuster» (Heinemann/Heinemann 2002: 136) – im Hinblick auf die Textsorte wissenschaftliche Rezension entsprechen ihrem prototypischen Modell bzw. ihrem Textmuster. Demgemäß erscheint in untenstehender Tabelle das Textmuster der wissenschaftlichen Rezension als Sammlung ihrer Hauptcharakteristiken, die dem entsprechenden Textsortennetz entnommen wurden, und zwar mit Berücksichtigung folgender Faktoren:

- die Fachrezension ist – sowohl im deutschsprachigen Raum als auch in Italien – eine Variante der Textsortenklasse Rezension;
- die Textsorte Rezension gehört zum Kommunikationsbereich der Kritik bzw. des wissenschaftlichen Schreibens;
- die Gestaltung wissenschaftlicher Texte ist in Europa von der Tradition des argumentativen Schreibens herzuleiten;
- die europäische Tradition des argumentativen Schreibens hat sich als Weitergabe der Altrhetorik entwickelt.

So werden Erwartungen in Bezug auf pragmatische Züge, äußere und thematische Struktur, typische Sprachmittel der Fachrezension einerseits aus einschlägigen sprachwissenschaftlichen sowie popularisierenden Beschreibungen der Textsorte Rezension entnommen,<sup>5</sup> andererseits unter Berücksichtigung allgemeiner Merkmale des argumentativen und wissenschaftlichen Schreibens tabellarisch zusammengefasst.

<sup>4</sup> Die italienischen Texte werden mit den Siglen 1a-15a, die deutschen hingegen durch 1b-15b vermerkt; ihre Auflistung erscheint im Literaturverzeichnis (= Textkorpus).

<sup>5</sup> Unter «popularisierender Literatur» verstehe ich hier Texte, die eine allgemeine Beschreibung der Textsorte bieten – wie z.B. das entsprechende Lemma in *Wikipedia* (<http://de.wikipedia.org/wiki/Rezension>) – bzw. Texte, die als Richtlinien für das Verfassen einer Rezension von Zeitschrift-Redaktionen bzw. mit didaktischen Zwecken verfasst und veröffentlicht worden sind (ein Beispiel des ersten Typs stellt der Text der WLA-Redaktion (2008), des zweiten Typs hingegen Thomas (2007) dar). Neuere wissenschaftliche Arbeiten zur Textsorte Rezension sind Dallmann (1991), Dalmas (2001a; 2001b), Hintze (1989), Hutz (2001), Klauser (1992), Pätzold (1986), Wiegand (1983), Zillig (1982).



# TEXTMUSTER «WISSENSCHAFTLICHE REZENSION»

(A) PRAGMATISCHE ZÜGE	
<i>Kommunikative Situation</i> → Ein Autor beschreibt und evaluiert öffentlich das Werk eines Kollegen; Textträger: Fachzeitschrift. <sup>6</sup>	
<i>Kommunikative Hauptfunktionen</i> → beschreiben/informieren, kritisieren/beraten. <sup>7</sup>	
(B) ÄUSSERE STRUKTUR	
<i>Textlänge</i> → kurzer Text (durchschnittlich 1.000-1.500 Worte; Kurzrezensionen: zirka 500 Worte). <sup>8</sup>	
<i>Formale Textaufteilung</i> → Paratext (Überschrift, Unterzeichnung), Kerntext (mehrere Paragraphen).	
(C) THEMATISCHE TEXTAUFTEILUNG	
<i>Überschrift</i> → Name des Verfassers/Herausgebers, Titel des rezensierten Werks, Erscheinungsort, Verlag, Seitenzahl, Preis/Währung, ISBN-Nummer. <sup>9</sup>	
<i>Unterzeichnung</i> → Informationen über den Rezensenten (Name, akademischer Titel, Stadt, Universität). <sup>10</sup>	
<i>Textteile im Kerntext</i> → 1) <i>Einleitungsteil</i> , 2) <i>Hauptteil</i> , 3) <i>Schlusssteil</i> . <sup>11</sup> Darunter: <sup>12</sup>	
Beschreibend-informativer Teil	1) <i>Einleitungsteil</i> → Herstellung der Redesituation: Einstieg in das Werk (Forschungsperspektive, Ziel, Publikum des rezensierten Werkes; Einordnung ins Fachgebiet; Informationen über den Verfasser).
Kritisierend-bewertender Teil	2) <i>Hauptteil</i> → Aufbau des Werks, thematische Schwerpunkte; Schwachstellen und Widersprüche im Werk; Vergleiche mit anderen Werken ähnlicher Thematik.
	3) <i>Schlusssteil</i> → Zusammenfassende Bewertung (Nutzen des Werkes für die Forschungsgemeinschaft; Ausblick).
(D) AUSDRUCKSMITTEL	
<i>Beschreibend-informativer Teil</i> → Sprachmittel der Wissenschaftssprache (Ich-Verbot; Metapher-Verbot; Erzähl-Verbot). <sup>13</sup>	
<i>Kritisierend-bewertender Teil</i> → Sprachmittel der Meinungsäußerung (Kommentaradverbien, bewertende Adjektive). <sup>14</sup>	

Als Sammlung der typischen Charakteristiken der wissenschaftlichen Rezension kann ein Gesamtraster wie das vorgelegte als Orientierungsmuster verwendet werden, um textsortenkonforme bzw. abweichende Stilzüge bei empirischen Untersuchungen konkreter Textexemplare herauszufiltern. Aus der Summe der unterschiedlichen Merkmale, die kontrastiv als »typisch« für eine bestimmte Textsorte einer bestimmten Sprachkultur hervortreten, können dann die wichtigsten Züge nationalspezifischer Textsortenstile entnommen werden.

<sup>6</sup> Seltener gelten Rezensionen als Textsorte studentischer Produktion.

<sup>7</sup> Trotz aller Verschiedenheiten scheinen sämtliche dem Rezensionsthema gewidmeten Arbeiten darin übereinzustimmen, dass Rezensionen sowohl eine Inhaltsangabe als auch eine kritische Beurteilung des rezensierten Werks enthalten (müssen) (Hutz 2001: 112). Beim expliziten Bezug auf die Fachrezension spricht Leisi (1995) auf analoge Weise von neutraler Information und Evaluation, wobei er betont, dass der Leser einer Rezension primär eine neutrale Information über das zu rezensierende Werk braucht. Aus diesem Grund hat der Rezensent der neutralen Information über Intention, Anlage, Stil, Resultate u.a. einen breiteren Raum zu geben als der Evaluation (Leisi 1995: 247). Diese Hauptfunktionen würden bei Rezensionen studentischer Produktion »indirekten Charakter« haben, denn studentische Texte dienen hauptsächlich als Übung zum wissenschaftlichen Schreiben, werden daher unter didaktischen Zielsetzungen verfasst.

<sup>8</sup> Die WLA-Redaktion (2008) spricht von 3.500 Zeichen (= zirka 500 Worte) für eine Kurzrezension.

<sup>9</sup> Nach den Richtlinien für die Rezensenten des »Wissenschaftlicher Literaturanzeiger« (WLA-Redaktion 2008).

<sup>10</sup> Nach der WLA-Redaktion (2008).

<sup>11</sup> Nach der argumentativen Grundstruktur der rhetorischen Tradition.

<sup>12</sup> Adaptiert nach dem Modell der literarischen Rezension (Klauser 1992).

<sup>13</sup> Nach Weinrich (1989).

<sup>14</sup> »Gravierende Advierbien«; »wertpositive und wertnegative Adjektive« nach Hutz (2001: 112).

## 2.1. Pragmatische Züge

In den analysierten Texten ist ein expliziter Verweis auf die Genrezuordnung in der Regel nicht vorhanden – nur ausnahmsweise trägt die Textüberschrift die Genrebezeichnung *recensione* (4a). In sämtlichen Textvorkommen wird vom pragmatischen Kontext her klar, dass es sich um eine Rezension, besser gesagt, um eine Fachrezension handelt, da das rezensierte Werk ein wissenschaftlicher Text (in einigen der untersuchten Fälle (7a, 12a, 12b) ist der Gegenstand der Rezension ausnahmsweise nicht ein einziges Werk, sondern zwei zusammenhängende Werke) und der Textträger – in allen Fällen – eine Fachzeitschrift. Wie aus dem jeweiligen Zeitschriften-Kontext entnommen werden kann, tragen die Texte die standardisierte Bezeichnung *Recension*; als Synonym dazu gilt *Buchsprechung* (5b, 9b), während kürzere Varianten derselben Textform *Kurzrezension* (1b) bzw. *kritisches Referat* (13b, 14b) genannt werden.<sup>15</sup> Italienische Texte werden in der Regel als *recensione*, ausnahmsweise (13a, 14a) als *scheda* implizit (indem sie in der entsprechenden Rubrik *Schede* erscheinen) bezeichnet: Italienische *Schede* können als funktionale Äquivalente deutscher Referate angesehen werden. Typischerweise ist der Rezensent ein Einzelautor, seine Fachkompetenz<sup>16</sup> ergibt sich aus dem Inhalt seines Schreibens. Der Vergleich zwischen Erscheinungsjahr des rezensierten Werks und jenem der Rezension zeigt, dass deutsche Rezensionen (es wurden bei der Zählung diejenigen ausgeschlossen, die in italienischen Zeitschriften enthalten sind) durchschnittlich später (1,9 Jahre nach Erscheinen des rezensierten Werks) als die italienischen gedruckt werden (0,8 Jahre).

## 2.2. Äußere Textgestalt

Es handelt sich in allen analysierten Fällen um mehr oder weniger kurze Texte. Insgesamt haben die italienischen Texte eine durchschnittliche Länge von 1871, die deutschen hingegen von 1366 Wörtern. Außerdem weisen alle Texte eine formale Aufteilung in Paratext und Kerntext auf, wobei die Paratexte meistens nur aus Überschrift und Unterzeichnung des Autors bestehen. Normalerweise wird die Unterzeichnung am Textende, seltener hingegen (15a, 15b) als Untertitel, d.h. unter der Überschrift aufgebaut. Fußnoten sind nur in wenigen Texten vorhanden (4a, 4b, 9b); eine Bibliographie enthalten nur 4a und 6b.<sup>17</sup> Die jeweiligen Kerntexte sind auf unterschiedliche Weise in Paragraphen unterteilt. Bei den sehr unterschiedlichen Zahlen (1-20 Textabschnitte, darunter: durchschnittlich 7,8 Abschnitte bei den italienischen, 9 bei den deutschsprachigen Texten) ist keine textsortenspezifische formale Textaufteilung annehmbar.

---

<sup>15</sup> Der Hauptunterschied zwischen Rezension und Referat kann den *Richtlinien für die Referenten der «Germanistik»* entnommen werden: «Aufgabe [kritischer Referate] ist, über Gegenstand, Methode, Ziel und Ergebnis eines Buches zu informieren, dazu über seine Qualitäten und Mängel; die Forschungssituation kann von Belang sein; weniger wichtig sind der Verfasser und eigene Forschungsergebnisse des Referenten. Eine Gleichartigkeit im Aufbau der Referate liegt im Interesse der Benutzer: 1. Vorstellung, 2. Bewertung. Dabei soll erstere überwiegen». ([www.germanistik-online.de/systematik.html](http://www.germanistik-online.de/systematik.html)).

<sup>16</sup> Rezensionen sind nach Hutz als formale und funktionale Variante des Peer Reviews anzusehen (2001: 111).

<sup>17</sup> Für die WLA-Redaktion (2008) sind Fußnoten bzw. Literaturangaben am Textende «unzulässig».

### 2.3. Thematische Textaufteilung

Die formale zweifache Hauptaufteilung des Texts in Paratext und Kerntext ist nicht nur in sichtbar-äußerer Form, sondern auch in ihrer unterschiedlichen Funktionalität gut nachvollziehbar und in beiden Sprachkulturen vorhanden. Der Paratext enthält in der Überschrift eine relativ vollständige Information über das rezensierte Werk. Obligatorische Elemente sind dabei Namen des Verfassers bzw. Herausgebers, Titel, Erscheinungsort und Verlag (manchmal mit Hinweis auf eine bestimmte Reihe). Fakultative (d.h. nicht immer vorkommende) Elemente sind hingegen Seitenumfang (der Hinweis darauf fehlt in 2a, 3a, 5a, 15a; 10b, 13b), Preis (fehlt in 2a, 3a, 5a, 6a, 8a, 15a; 1b, 4b, 10b), ISBN-Nummer (erscheint in 9b, 13b und 14b). Weitere Informationen sind selten, aber durchaus möglich (*Ill.* als Verweis auf die Präsenz von Abbildungen in 15b).

Die Unterzeichnung enthält Informationen über den Rezensenten. Von ihm erfahren wir meistens nur den Namen, selten auch seine Stadt (1b, 4b, 5b, 13b) bzw. Universität (7a) und Adresse (9b).<sup>18</sup> Manchmal sind Fußnoten und Bibliographie vorhanden: die Fußnoten enthalten integrierende Aussagen; die Bibliographie die Liste der im Rezensionstext zitierten Werke.

Im Kerntext sind die thematischen Teilssegmente nicht immer deutlich voneinander zu trennen. Angenommen wird, dass die oft vorkommende (27 von 30 Fällen) Aufteilung der Texte in Paragraphen einer sowohl formalen wie auch logischen Struktur entspricht, d.h. der argumentativen Aufteilung, die in einem wissenschaftlichen Text zu erwarten ist. Die typische Aufteilung argumentativer Texte nach dem Modell der rhetorischen Rede abendländischer Tradition sieht drei Hauptteile vor: 1) Einleitungsteil (*Exordium*); 2) Hauptteil (*Narratio/Argumentatio/Refutatio*); 3) Schlussteil (*Conclusio*). Aus rhetorischer Perspektive sollten Einleitungs- und Schlussteil eines Texts zur Herstellung der Redesituation bzw. zu ihrer zusammenfassenden Bewertung gelten. Ein rhetorisch gelungener Einleitungsteil sollte dementsprechend kohärent sein, d.h. der Anfangssektion eines Textes nicht nur technisch, sondern auch inhaltlich entsprechen. Analog dazu sollte der Schlussteil ebenfalls sowohl formal abgerundet (d.h. als getrennter Absatz) vorkommen, als auch inhaltlich-funktionsgemäß, indem er den Text zusammenfassend und bewertend abschließt (Dalmas 2001a: 312). Die Evaluation des Vorkommens dieser dreiteiligen Struktur im Korpus wird in den folgenden Absätzen präsentiert:

1) Einleitungsteil. Der erste Teil der Arbeiten entspricht nicht immer einem formal abgetrennten Paragraphen, in dem eine in sich abgeschlossene thematische Einheit zur Herstellung der Redesituation präsentiert wird: Dieser Idealfall ergibt sich in nur 12 von 30 analysierten – darunter fünf italienischen und sieben deutschen – Texten. Die Typologie des Einstiegs in den Einleitungsteilen präsentiert sich wie folgt: Einstieg in das Zentralthema als Verweis auf die nationale/internationale Debatte (it. Texte: 4x, dt. Texte: 3x); Angabe des Themas *in medias res* (2x+3x); Verweis auf: das Editorialprojekt bzw. die Textausgabe (4x+1x); den Verfasser/die Verfasser (1x+2x); sein Lesepublikum (2x+1x); sein Genre (dt. Texte: 2x); die wissenschaftliche Perspektive, den methodischen Ansatz (dt. Texte: 2x); die Struktur des Werks (dt. Texte: 1x); sein Forschungsziel (it. Texte: 1x); seine Entstehung (it. Texte: 1x). Insgesamt ergibt sich eine erkennbare interkulturelle Präferenz, dem Hauptthema des Werks die Rolle des «Eisbrechers» zu verleihen. Ansonsten sind die Prozentzahlen tendenziell zu niedrig, um nationale Trends aufzustellen.

2) Hauptteil. Als argumentativ-wissenschaftliche Textsorte können im Hauptteil einer Rezension Textteile erwartet werden, die der *narratio*, *argumentatio* bzw. *refutatio* der alrhetorischen

---

<sup>18</sup> Mehr als die Überschrift scheint die Unterzeichnung einem jeweils standardisierten, von den Zeitschriftenredaktionen festgelegten Format zu entsprechen. Vollständige Informationen über die Autoren der Rezensionen (Namen mit akademischen Titeln, Dienstanschrift, Privatanschrift, Telefonnummern, Faxnummern, E-Post-Adressen usw.) erscheinen zuweilen nicht direkt als Unterzeichnung bzw. Untertitel, sondern im Autorenverzeichnis.

Rede entsprechen. Der *narratio*, d.h. der Präsentation des Sachverhalts, entspricht dabei erwartungsgemäß der informative Teil, der *argumentatio* bzw. *refutatio* hingegen der bewertende Teil der Rezension. Die Analyse des informativen Teils hat das Vorhandensein expliziter Bezugnahmen auf folgende Aspekte festgelegt: Auskünfte über den Verfasser/Herausgeber (3x+3x); Entstehungskontext (Anlass, Ausgabe udgl.) (3x+3x); Textaufbau, Inhalt (5x+8x); Zentralthema, Grundthese (11x+13x); Ziel, Zweck (8x+5x); die wissenschaftliche Perspektive, der methodischen Ansatz, intertextuelle Bezugnahmen auf das jeweilige Forschungsgebiet (11x+11x); das Genre (9x+9x); thematische Schwerpunkte (15x+15x); das Lesepublikum als spezifische Zielgruppe (3x+2x); der sprachliche Stil (4x+5x). Für den bewertenden Teil der Rezensionsarbeit wurden zwei Aspekte berücksichtigt, mit folgenden Ergebnissen (in Klammern): der Hinweis auf die Wichtigkeit des Werks für die Forschungsgemeinschaft bzw. für sein Lesepublikum (10x+15x); der Hinweis auf eventuelle Schwachstellen und Widersprüche des Werks (2x+9x). Sowohl in italienischen als auch in deutschen Texten kommen Auskünfte über den Textverfasser (20% der Fälle), den Entstehungskontext (20%), das Lesepublikum als spezifische Zielgruppe (17%) und den sprachlichen Stil (30%) vor. Häufiger (43%), vor allem in italienischen Texten (8 vs. 5 Okkurrenzen) werden Ziel bzw. Zweck genannt. Umgekehrt weisen mehr deutsche als italienische Texte (auch hier 8 vs. 5) auf den Textaufbau hin. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass ausnahmsweise alle Texte auf die thematischen Schwerpunkte des rezensierten Werks eingehen. Hohe Prozentzahlen, gleichmäßig verteilt zwischen italienischen und deutschen Texten, ergeben sich auch in Bezug auf das Zentralthema bzw. die Grundthese (80%), die wissenschaftliche Perspektive (73%) und das Genre (60%). Eine positive Bewertung des rezensierten Werks ist in vielen Texten vorhanden (78%). Vor allem aber sind es die deutschen Texte (1/3 mehr als die italienischen), die sich in dieser Hinsicht explizit ausdrücken. Wesentlich weniger Rezensionen enthalten negative Kommentare (37%), darunter sind die meisten deutschsprachig (9 vs. 2).

3) Schlussteil. Aus thematischer Perspektive ist im Schlussteil einer Fachrezension eine Zusammenfassung des Besagten im Sinne einer Fazitbewertung zu erwarten, der man den vorhandenen oder auch fehlenden Nutzen des Werks für die Forschungsgemeinschaft entnehmen kann. In diesem Kontext ist zudem ein «Blick in die Zukunft» zu erwarten, d.h. eine Aussage über das Potential des Werks als Grundlage für künftige Forschungsergebnisse. Von 30 analysierten Rezensionstexten enthalten 23 einen mit der Textsorte thematisch kohärenten Schlussteil, in dem dessen zusammenfassende Natur deutlich erkennbar ist. Nur 16 von 30 Textexemplaren (mit etwa gleichmäßiger Verteilung in den italienischen und deutschen Texten des Korpus), trennen dabei den Schlussteil vom Hauptteil auch formal ab.

#### 2.4. Ausdrucksmittel

Als Voraussetzungen für die Textuntersuchung, die sowohl typische Stilzüge der Wissenschaftssprache als auch Ausdrücke der expliziten Meinungsäußerung erkunden soll, gelten zwei Hauptpunkte:

- es wird angenommen, dass wissenschaftliche Rezensionstexte typische Züge eines Wissenschaftsstils aufweisen, der sich je nach Kultur unterschiedlich gestalten kann;
- es wird angenommen, dass italienisch- bzw. deutschsprachige Rezensenten je nach Sprachsystem unterschiedliche Strategien zur Verfügung haben, um ihre jeweilige Bewertung des rezensierten Werks zu formulieren.

Da die Mehrzahl der untersuchten Texte keine durchgehende thematisch-formale kohärente Struktur aufweist, wird die Analyse der sprachlichen Mittel nicht nach getrennten Textsegmenten

(nach dem Textmuster: informativer Teil in Einleitung und Hauptteil, bewertender Teil) erfolgen, sondern die Texte in ihrer Gesamtgestaltung berücksichtigen.

Als paradigmatische Richtlinien für die Textuntersuchung wird auf die Hauptcharakteristiken des wissenschaftlichen Stils nach Weinrich hingewiesen, nämlich: 1) Ich-Verbot; 2) Erzähl-Verbot; 3) Metapher-Verbot (Weinrich 1989). Das dritte Verbot wird als Gegenstand einer ausführlichen Untersuchung deshalb ausgeschlossen, weil der oberflächliche Anblick der Texte schon genügt um festzustellen, dass keiner davon einen metaphernreichen sprachlichen Stil aufweist.<sup>19</sup> Als Kategorien der Textuntersuchung werden also die folgenden betrachtet:

- 1) die Verwendung der grammatisch ersten Person (= Selbstnennung des Textverfassers), um zu überprüfen, ob Rezensionen dem entsprechenden Verbot wirklich folgen;
- 2) Frequenz und Modalität der sprachlichen Strategien, durch die der Rezensent signalisiert, dass bestimmte Aussagen nur im Kontext des rezensierten Werks Geltungsanspruch erheben; es wird dabei angenommen, dass italienisch- bzw. deutschsprachige Rezensenten je nach Sprachsystem unterschiedliche Strategien zur Verfügung haben, um im Text zu explizieren, dass sie «keine Geschichten erzählen», sondern einen Gegenstand (= ein Werk) objektiv beschreiben;
- 3) je nach Sprachsystem unterschiedliche Strategien der Bewertung und der (nicht neutralen) Kommentierung.

Im Einzelnen:

1) Die grammatische erste Person ist in einer Minderheit von Texten (9/30) vorhanden, darunter finden sich mehr Beispiele der 1. Person Plural (3a, 8a, 15a; 3b,) als Singular-Formen (7a; 9a; 4b; 5b; in 15b sind beide Formen vorhanden). Detailliert sieht die Situation folgendermaßen aus: 12 *noi*-, 3 *io*-, 19 *wir*-, 5 *ich*-Formen. Ein Kulturzug zeigt sich (als leichte Tendenz, da die Angaben geringfügig sind) im italienischen Gebrauch des *Pluralis majestatis* (3a, 5a), wobei deutschsprachige Verfasser eher den *Pluralis modestiae* als Zeichen der Zugehörigkeit zu einer Lesergemeinschaft verwenden (15a, 3b, 15b). Interessanter als die einzelnen Angaben erscheint die Tatsache, dass die meisten Formen sowohl des Italienischen als auch des Deutschen in zwei Texten vorhanden sind (15a: 7x, 15b: 18x+2x), was als evidentes Zeichen von Individualstil interpretiert werden kann. Als textsortentypisch ist jedoch das Vermeiden der Selbstbezeichnung von Seiten der Rezensenten anzusehen. Der entsprechende Gebrauch zeigt sich hingegen als abweichender Zug gegenüber dem Textsortenstil bzw. als Indikator von Individualstil.

2) Der Textverfasser kann auf unterschiedliche Weise erkennen lassen, dass er «keine Geschichten erzählt». Allgemein verbreitet ist zu diesem Zweck der ausformulierte, explizite Bezug auf das rezensierte Werk bzw. auf seinen Verfasser. Art und Weise sowie Anzahl der Ausformulierungen des Bezugs auf das rezensierte Werk stellen sich folgendermaßen dar: 1) allgemeingültige Bezeichnungen (*volume* 21x, *libro* 10x, *lavoro* 9x, *testo* 5x, *opera* 4x, *scritto* 1x, *tomo* 1x; *Buch* 23x, *Band* 17x, *Werk* 6x, *Text* 3x, *Publikation* 1x); 2) Erwähnung durch den Titel (it. Texte 9x); 3) fachwissenschaftliche Bezeichnungen (*studio* 5x, *analisi* 2x, *edizione* 3x, *indagine* 1x, *ricerca* 1x, *monografia* 1x, *lavoro monografico* 1x, *saggio* 1x, *operazione editoriale* 1x; *Darstellung* 3x, *Projekt* 2x, *Untersuchung* 1x, *Gesamtdarstellung* 1x, *Handbuch* 1x, *Ausgabe* 1x, *Gesamtwerk* 1x); 4) Bezeichnungen für Werke von mehreren Autoren (*raccolta* 4x, *contributi* 5x, *interventi* 2x, *raccolta di atti* 1x, *miscellanea di studi* 1x, *miscellanea* 1x; *Beiträge* 4x, *Aufsätze* 2x, *Sammelband* 2x, *Tagungsband* 1x); 5) Gattungsbezogene Bezeichnungen (*biografia* 4x, *indagine biografica* 1x, *ricostruzione biografica* 1x, *diario di viaggio* 1x; *Biographie* 7x, *Drama* 1x, *Stück* 1x, *Revolutionsstück* 1x, *Erinnerungen* 1x). In diesem Bezug sind keine relevanten Kulturunterschiede, sondern vielmehr der gemeinsame Versuch erkennbar, die Werk-Bezeichnungen zu variieren, nach dem Prinzip der rhetorischen Tradition (= *variatio delectat*) und gegen das Ideal der Eineindeutigkeit von Fachwörtern, das im Fachsprachenbereich herrscht

<sup>19</sup> Darüber hinaus kann die uneindeutige Auffassung von Metaphern keine leichte Aufgabe aus sprachwissenschaftlicher Perspektive sein. Ein Beispiel in 5b: «der Brückenschlag [zu Karl Marx]».

(Roelcke 1999: 64) und für die wissenschaftliche Sprache tendenziell gelten sollte. Die jeweiligen Zahlen lassen Züge individueller Präferenzen, d.h. von Individualstilen, leicht erkennen. Als einziger Kulturzug kann hervorgehoben werden, dass kein deutsches Beispiel an Erwähnung des Werks durch dessen Titel vorhanden ist.

Aus der Analyse der Ausformulierung des Bezugs auf den Textverfasser kamen folgende Ergebnisse zutage: 1) Namen bzw. Vorname + Name oder Anfangsbuchstabe des Vornamens + Name: 59x (it. Texte), 35x (dt. Texte); 2) andersartige Formulierungen: *l'autore/l'autrice/l'A./gli autori/gli Autori* (56x), *i curatori/il curatore* (7x), Namen der Verfasserin mit vorgestelltem Artikel (it. Texte: 3x); *der Autor/die Autorin/die Autorinnen/die Autoren* (26x), *der Vf./Vf./Vfn./die Verf.* (11x); *die Hg./die Herausgeberin* (4x), Anfangsbuchstabe des Autorennamens gefolgt vom Punkt (dt. Texte: 2x). Der alternierende Gebrauch des Namens allein und des Vornamens + Namens ist in Texten beider Sprachkulturen ersichtlich, mit stärkerer Erscheinung der ersten Option. Das seltene Vorkommen der dritten Option (Anfangsbuchstabe des Vornamens + Name als Hinweis auf den Textverfasser) scheint ein ausschließlich deutschsprachiges Phänomen zu sein (2b, 11b); italienische Texte weisen entsprechende Formulierungen nur bei intertextuellen Verweisen und Bezugnahme auf allgemein bekannte Literaten und Wissenschaftler auf. Beim Errechnen der Gesamtergebnisse erscheinen die Zahlen als relativ homogen; betrachtet man aber nur die parallelen Werkpaare von Einzelautoren und schließt die behandelten Sammelbände aus, so zeigen die italienischen Texte (1a, 3a, 8a, 9a, 15a) eine entschieden höhere Anzahl von Verweisen auf die Autoren auf, seien diese bei Namen genannt (59 vs. 35) oder in anderer Form erwähnt (80 vs. 42).

Verweise auf das Werk bzw. auf seine Teile sowie Hinweise auf seinen Autor – ob nominal oder generisch – leiten sehr oft Textstellen ein, die dazu dienen, die Hauptthemen des rezensierten Werks zusammenzufassen. In diesen Fällen ist die Autorschaft und die Perspektive bestimmter Aussagen handfest zuzuschreiben. Beispiele:

- un aspetto ben circoscritto del pessimo servizio che i mass media rendono quotidianamente ai cittadini italiani costituisce l'argomento centrale del volume [...]. (1a)
- I diversi autori cercano di mettere in luce [...]. (2a)
- Michele Loporcaro stellt detailliert dar [...]. (1b)
- Der vorliegende Band dokumentiert [...]. (2b)

Viel seltener als aktive Verbformen kommen in deutschen, vor allem aber in italienischen Texten passive Konstruktionen vor, z.B.:

- Così ci si chiede, per esempio, come si possano leggere [...]. (11a)
- Es wird versucht, die räumlichen Bedeutungen [...] zu erklären. (3b).

Dieser letzten Charakteristik widerspricht die für wissenschaftliche Texte als typisch angesehene Tendenz, Passivformen als Gestus der Intersubjektivität zu verwenden (Weinrich 1989). Da Rezensionen Texte sind, die sich auf andere Texte beziehen, kann die Darstellungsperspektive uneindeutig vorkommen. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen zunächst die Strategien der Relativierung bzw. Modalisierung der Behauptungen, die in den Rezensionstexten auftauchen, um zu verdeutlichen, dass es sich dabei nicht um die Perspektive des Rezensenten, sondern um diejenige des Verfassers des rezensierten Werks handelt. Je nach den Möglichkeiten des jeweiligen Sprachsystems zeigen italienische und deutschsprachige Texte folgendes Repertoire an Sprachmitteln für die Redewiedergabe (a.-e.) auf:

a. Verweis und/oder Angabe punktueller Stellen aus dem rezensierten Werk. Beispiele (fett):

- Il risultato della ricerca è che alcune parole, sentite come tabù **(234)** sono ormai cadute in disuso. (8a)
- Uno dei principali meriti dell'introduzione al ‚libro barocco‘ consiste appunto nella meticolosa e documentata ricostruzione dell'«inquietante disavventura francofortese» **(p. X)**. (12a)
- Mit diesem Gedanken kann schließlich auch von der spezifischen Umwelt eines Lebewesens gesprochen werden **(107f.)**. (5b)
- Der fremde Blick reduziert die deutsche Sprache und Kultur zunächst zwangsläufig auf Stereotype und übersieht die Vielfalt **(S. 3f.)**. (7b)

Techniken dieser Art sind in allen deutschsprachigen Texten vorhanden, bis auf eine einzige Ausnahme: In 15b wird zwar zitiert, was aber nicht aus dem rezensierten Werk, sondern aus der einschlägigen Sekundärliteratur geschieht. Im Gegenteil dazu dokumentiert fast nur die Hälfte der italienischen Rezensionen (8/15) ihre jeweiligen Aussagen durch die genauen Angaben bezüglich präziser Textstellen des rezensierten Werks: Stattdessen werden teilweise Zitate aus dem rezensierten Werk ohne Angabe der entsprechenden Seiten (8a; 9a; 13a), teilweise gar keine entsprechenden Angaben angebracht (3a; 4a; 5a; 7a).

b. Eingeschobene Sätze bzw. kommunikative Einheiten. Beispiele (fett):

- Si tratta – **per ammissione dello stesso autore** – di un'opposizione [...]. (1a)
- Un primo passo, **suggerisce Mary Ruane**, riguarda il livello [...]. (2a)
- In effetti **(Michel Perrin)** studi quantitativi [...]. (2a)
- Questo infatti, **secondo Calaresu**, è il punto di vista [...]. (6a)
- Nella fiaba – **osserva l'autrice** – si conferisce invece un particolare [...]. (10a)

Beispiele dieser Art kommen recht häufig in italienischen Texten vor, während analoge Beispiele in deutscher Sprache in der Regel von bibliographischen Seitenangaben begleitet werden: Beispiele (fett):

- «[...] im Zusammenhang mit der EU-Erweiterung», – **so die Hg. im Vorwort** – (2b)
- um innerhalb dessen dann, **wie Maas es formulierte (vgl. I 5a)**, «die spezifische Episode des faschistischen Eingriffs 1933-1945 beurteilbar [zu] machen». (9b)
- Die Neuphantastik entwickelt **Lachmann zufolge** aus dem Zufall das «Paradigma einer Alternative [...]» **(S. 146)**. (10b)

c. «Lokaldeixis», d.h. situative Komplemente, die dazu dienen, die jeweiligen Aussagen innerhalb der Gedankenwelt des rezensierten Werks zu kontextualisieren. Beispiele (fett):

- L'avvicinamento di quotidiani e telegiornali [...], **qui** esaminato [...]. (1a)
- Si dà conto **in questa sede** [...]. (5a)
- **in questa sede** Schiavoni rinnova l'ipotesi [...]. (11a)
- Im Gegensatz zur ‚klassischen‘ Phantastik, zu der die im zweiten Teil behandelten Schriftsteller des 19. Jahrhunderts gehören, ist **hier** die Neophantastik des 20. Jahrhunderts Gegenstand der Analyse. (10b)

- Als - wenig überzeugende - Beispiele werden **hier** für conferenza stampa [...] genannt. (4b)
  - Wenn **hierbei** immer seltener von Mechanik die Rede ist, [...]. (5b)
  - Ein solches läßt sich zwar für ein transzendentalpragmatisch angesetztes Verständnis von Physik in Anspruch nehmen, tritt aber **hierin** [...]. (5b)
  - Auch **hier** liegen die Übereinstimmungen [...]. (6b)
- Beispiele dieser Art sind wesentlich zahlreicher in den deutschen als in den italienischen Texten.

d. «diskursive Konnektoren»: Es wird darunter die Technik verstanden, Konnektoren zu verwenden, die Sätze miteinander verknüpfen, um dabei zu verdeutlichen, dass es sich um eine wiedergegebene Perspektive handelt. Beispiele:

- L'A. individua tre tipi principali di infedeltà più un quarto tipo di genere misto [...]. Il problema della fedeltà al discorso originale non può **dunque** limitarsi a quello della sola letteralità o assenza di letteralità, [...]. (6a)
- Egli [...] riconosce che le ricerche si sono orientate soprattutto verso alcuni settori, come la letteratura delle origini. **Così**, per l'arco di tempo che abbraccia il XIX e il XX secolo, le indagini presentano ancora delle lacune [...]. (8a)
- Concetti fondamentali come identità, essenza, ordine, totalità e così via, vengono [...] smascherati come proposizioni inaffidabili, come strumenti di potere (111). Il pensiero postmetafisico si presenta **allora** come una forma di scetticismo [...]. (11a)
- Zum einen knüpften Zeitungen an den durch das Fernsehen vermittelten Wissensstand ihrer Leser an; sie begreifen sich **also** nicht mehr als autonomes Medium der Information. (1b)
- Kants Zitat zum Trotz, [...] werde der Mechanismus, [...] dadurch nicht obsolet (55). Die Frage ist **dann** nach dem Zusammenbestehenkönnen beider Betrachtungsweisen. (5b)

Die Technik scheint gebräuchlicher für italienische (6a; 8a; 11a) als für deutsche Texte (7b) zu sein.

e. Funktionale Auswahl bestimmter Formen des Finitverbs, d.h. des Konjunktivs für das Deutsche, des *condizionale* und Futurs für das Italienische. Mit dem deutschen Konjunktiv deutet der Rezensent an, dass er «den Satzinhalt als indirekte Wiedergabe einer ‚fremden‘ Äußerung verstanden wissen will, für die er selber im Sprachzeitpunkt keinen Gültigkeitsanspruch erhebt» (Duden 2005: 538). Beispiele dieser Art kommen relativ häufig in den untersuchten deutschen Texten vor (1b: 4x; 2b: 1x; 4b: 1x; 5b: 8x). Beispiel (fett):

- In den italienischen Massenmedien **stünden** nicht die berichtenswerten Tatsachen im Vordergrund, sondern der Bericht selbst. (1b)

Der italienische *condizionale* kann dabei als funktionales Äquivalent des deutschen Konjunktivs betrachtet werden, um Aussagen des Typs *relata refero* zu formulieren (Salvi/Vanelli 2004: 120). Derartige Fälle in italienischen Texten sind nicht selten (2a: 5x; 3a 1x; 8a 1x; 11a 18x). Beispiel (fett):

- traduzione e interpretariato **dovrebbero divenire** prodotto di ricerche e di riflessioni scientifiche più che della sola pratica [...]. (2a)



Eine ähnliche Funktion kann im Italienischen – je nach Kontext – auch durch Verwendung von Futurformen des Verbs erfüllt werden, was allerdings viel seltener, nämlich in einem einzigen Textbeleg (s.u.), vorkommt:

- Dopodiché Calaresu assume come criterio classificatorio il ruolo della cornice, che rappresenta lo strumento più esplicito per segnalare l'ancoraggio enunciativo di un DR, e della sua posizione. In base a questo criterio per le forme esplicite **verrà** rilevata la presenza o l'assenza di una cornice verbale esplicita e immediata; per le forme implicite **verrà** valutata la presenza o l'assenza nel cotesto di riferimenti ed eventi linguistici che possano funzionare da «ancoraggio contestuale differito». (6a)

3) Die letzte Charakteristik der Textgestaltung, die hier ausgewertet wird, betrifft die Strategien der nicht neutralen Kommentierung des rezensierten Werks. Wie Tabelle 5 zeigt, weist der Großteil der Texte in beiden Sprachen positive Bewertungen auf (Ausnahmen: 2a; 4a; 12a; 13a, d.h. die Fälle, in denen überhaupt kein – weder positiv noch negativ – bewertender Kommentar vorhanden ist); dagegen enthält eine Minderheit von Texten kritische Anmerkungen, darunter ungefähr die Hälfte der deutschsprachigen Texte (3b; 4b; 9b; 10b; 11b; 13b; 14b) und nur zwei italienische Texte (5a; 12a). Aus formaler Sicht besitzen beide Sprachen ähnliche Mittel, um Propositionen mit kommentierendem Charakter zu formulieren. Was die positiven Kommentare angeht, sieht die Situation folgendermaßen aus:

a. Adjektive bzw. Adjektivgruppen, die als Attribute bzw. Prädikativkomplemente Nomina modifizieren, dabei den jeweiligen Gegenständen positive Eigenschaften zuschreiben. Beispiele (fett):

- stile **rigoroso e chiaro** (1a)
- un'**attenta** analisi (2a)
- eine **umfangreiche** Sammlung (7b)
- die **konzise** und **vollständige** Einführung (7b)

b. Adverbien bzw. Adverbialia, die Prädikate «positiv» modifizieren. Beispiele (fett):

- l'autore dimostra **chiaramente** (1a)
- si esamina **nei dettagli** (3a)
- Das Buch beleuchtet nämlich **systematisch** (7b)
- Loporcare stellt **detailliert** dar (1b)

c. Verbalkomplexe, die positive Konnotationen vermitteln. Beispiele (fett):

- **mette in luce** (4a)
- **ampliando** poi il discorso (9a)
- Das Buch **macht** darüber hinaus **deutlich** (6b)
- ausgewählte Aspekte **[werden] vertieft** (7b)

d. Nomina, die positive Konnotationen vermitteln. Beispiele (fett):

- la **novità** dell'analisi (1a)

- l'**ampiezza** degli inserti (5a)
- ein hohes Maß an **Homogenität** (6b)
- wissenschaftliche **Gründlichkeit** (7b)

Die Okkurrenz genannter Mittel zum Ausdruck positiver Anmerkungen in den untersuchten Texten sieht folgendermaßen aus: a) it. Texte: 68x; dt. Texte: 53x; b) 12x+23x; c) 7x+8x; d) 18x+13x. Aus quantitativer Sicht sind zwei Tendenzen festzustellen, nämlich die Tendenz des Italienischen, einen höheren Gebrauch von wertpositiven Adjektiven zu machen, und die (leicht ausgeprägte) Tendenz des Deutschen, mehr Adverbialia zu verwenden. Ein Unterschied ist auch in der Typologie der Attributverwendung ersichtlich: Deutsche Rezensionstexte weisen oft komplexere Wortgruppen auf, die als Adjektivphrasen dienen. Beispiele:

- methodisch, terminologisch und begrifflich kohärent (6b)
- sehr angenehm zu lesen (7b)
- stilistisch und inhaltlich homogen (7b).
- zwischen leserfreundlicher Narration und literaturwissenschaftlich distanzierender Reflexion balancierende Aufbereitung (15b)

Das Italienische neigt hingegen dazu, einfachere Adjektivformen zu verwenden (Beispiele: «monumentale lavoro»; «approfondite ricerche» in 15a), diese dafür aber oft zu verdoppeln. Beispiele:

- analisi fine e approfondita (15a)
- scrupolosa e partecipata ricostruzione (15a).

Eine Übersicht über die aus der Sicht der Rezensenten positiven Eigenschaften folgt: Einheitlichkeit (4x+15x), Einmaligkeit (5x+5x), Engagement (it. Texte: 9x), Form (it. Texte: 1x), Gefälligkeit (it. Texte: 6x), Genauigkeit (11x+7x), Gründlichkeit/Vollständigkeit (13x+4x), Interesse, Nützlichkeit (11x+15x), Bündigkeit (dt. Texte: 2x), Klarheit (9x+4x), Klugheit (6x+4x), Neuigkeit, Originalität (14x+9x), Objektivität (5x+3x), Tauglichkeit (4x+14x), Umfang (11x+8x), Verständlichkeit, Leserfreundlichkeit (3x+7x).

Im Vergleich zu den positiven Kommentaren sind kritische Anmerkungen zu den rezensierten Texten insgesamt seltener, in den italienischen Texten in sehr niedrigem Prozentsatz (6,6%) enthalten: Aus diesem Grund bieten sich keine italienischen Textstellen als Beispiele für die unterschiedlichen formalen Formulierungskategorien an, von denen in den folgenden Passagen die Rede ist. Kritische Anmerkungen können durch dieselben sprachlichen Strategien vermittelt werden, die dazu dienen, positive Kommentare zu formulieren (s. oben: a.-d.). Beispiele (fett):

- a. manche Aussage [...] ist [...] evident **falsch**. (9b) (= Adjektiv)
- b. ... dass die Rollen **nicht genügend** ausdifferenziert sind. (3b) (= Adverbphrase)
- c. Hier **werden** zumindest zwei Ebenen [...] **vermischt**. (3b) (= Verbalkomplex)
- d. **Erklärungsbedarf** [...]. (4b) (= Nomen)

Allerdings werden negative Aussagen öfters indirekt formuliert, d.h. durch Negationen, die z.T. einen euphemistischen Ton vermitteln. Beispiel (fett):

- die Gesamtdarstellung [leidet] unter einem **nicht ganz ausgereiften** methodologischen Ansatz. (3b)

Negative Bewertungen können außerdem durch Heckenausdrücke wie z.B. Kommentaradverbien bzw. Abtönungspartikeln gemildert werden. Beispiele (fett):

- **Leider** schleichen sich auch fehlerhafte [...] Beispiele ein. (3b)
- Sie könnte **vielleicht** sprachphilosophische Erkenntnisse seit de Saussure noch stärker in ihren Begriff einbeziehen. (10b)

Schließlich können negative Kommentare durch geeignete Mittel als Produkt einer partiellen, nicht völlig objektiven Perspektive markiert werden. Beispiel (fett):

- Dieses Kriterium **scheint mir** eher zur Abgrenzung gegenüber freien Syntagmen geeignet. (4b)

Da die italienischen Belege sehr sparsam auftauchen (= insgesamt sechs), darüber hinaus die Mehrzahl von ihnen (5/6) in einem einzigen Text (12a) enthalten sind, interessiert die Frequenz des Vorkommens negativer Kommentare nur die deutschen Texte. Die festgestellten Textmängel, die Frequenz derartiger Anmerkungen und die Ratio zwischen Aussagen und Negationen, plus einen quantitativen Hinweis auf die Euphemismen werden hier aufgelistet: Formatschwächen, mangelnde Redaktionsarbeit (11x; 2:9; 2/11), Undeutlichkeit (7x, 2:5, 6/7), methodologische Unangemessenheit (5x, 2:3, 4/5), methodische Untauglichkeit/argumentative Schwächen (7x, 5:2,6/7), bibliographische Lücken (5x, 3:2, 4/5), fehlerhafte Interpretationen (3x, 2:1, 2/3), Strukturmängel (1x, 1:0, 0/1). Die kritischen Anmerkungen in den italienischen Texten, die vorwiegend in 12a enthalten sind, scheinen auf Mängel anderer Art zu verweisen, nämlich auf:

- *sprachliche Unzulänglichkeit*: Es wird kritisiert, dass einige Textteile, auf französisch geschrieben, nicht übersetzt wurden. Dieselbe Kritik gilt auch für den Text 5a, indem bedauert wird, dass viele Beiträge auf Deutsch verfasst wurden;
- *unpassende Zielstellung der Edition*, die anscheinend keine rein wissenschaftliche ist, sondern von einer alten Querelle motiviert wurde;
- *unpassende Hinweise für den Leser*, die als pedantisch und ungerechtfertigt bezeichnet werden;
- *editorische Auslassungen*.

Nur im letzten Fall liegt ein Pendant zu den kritischen Anmerkungen in den deutschen Texten vor, wobei allerdings gerade hier die niedrigste Präsenz von Euphemismen festzustellen ist. Man kann daraus schließen, dass Kritiken am Format des Werks textsortengemäß als konkreter, deshalb weniger auffallend vom Rezensenten empfunden werden.

### 3. ABSCHLIESSENDE BEMERKUNGEN

Die wissenschaftliche Rezension ist eine sowohl in der italienischen als auch in der deutschen Sprachkultur bekannte und verbreitete Textsorte, die – wie die empirische Analyse bestätigen konnte – insgesamt ähnlichen kommunikativen Konventionen gehorcht. Diese vergegenwärtigen sich als textsortenspezifische Züge, die zuweilen abweichende, kulturspezifische Varianten aufzeigen. Die an einem Gesamtkorpus von 30 Rezensionstexten ausgeführte Analyse hat in beiden Sprachkulturen Stilzüge freigelegt, die zum größten Teil mit dem entsprechenden Textmuster

übereinstimmen. Die Charakteristiken, die für die eine oder die andere Sprachkultur typisch zu sein scheinen, werden hier abgesondert.<sup>20</sup>

Aus funktional-pragmatischer Sicht kann die Rezension in beiden analysierten Sprachkulturen als äquivalente Textsorte betrachtet werden. Geringfügige Unterschiede sind in der Textlänge (italienische Texte tendieren dazu, länger als die deutschen zu sein) und im Zeitpunkt der Realisierung der sprachlichen Handlung (italienische Rezensionen scheinen kürzere Zeit nach der Publikation des rezensierten Werks gedruckt zu werden als die deutschen) zu finden. Als allgemeingültige Voraussetzung gilt, dass keine der beiden Sprachkulturen feste Konventionen der Textgestaltung von wissenschaftlichen Rezensionen etabliert zu haben scheint. Sogar die äußere Textgestaltung, die als relativ verbindlich angenommen wird, kann individuelle Varianten (z.B. Fußnoten und Bibliographie als ungebräuchliche Teiltexthe des Paratexts) aufweisen. Die thematische Konstitution des Kerntexts nimmt sehr unterschiedliche Formen an. Nichtsdestoweniger ist bei italienischen wissenschaftlichen Rezensionen die Tendenz spürbar, mehr Informationen über das Werk anzubieten als dasselbe explizit zu kommentieren. Darüber hinaus sind im Sprachgebrauch die folgenden Tendenzen hervorzuheben, die als Spuren von kulturunterschiedlichen Weltanschauungen interpretiert werden können:

- die italienische (obgleich selten vorkommende) Präferenz für den *Pluralis majestatis* vs. den *Pluralis modestiae* der deutschsprachigen Kultur;
- die (vorwiegend) italienische Neigung, direkten Bezug auf die Autoren zu nehmen;
- die in den deutschsprachigen Texten beobachtbare Tendenz, Aussagen präziser zu dokumentieren und zu situieren;
- die typisch italienische Technik der Textverknüpfung durch «diskursive» Konnektoren;
- die Tendenz des Italienischen, höheren Gebrauch von wertpositiven Adjektiven zu machen;
- die (leichte) Tendenz des Deutschen, mehr Adverbialia zu verwenden.

Unter der Parole der kulturspezifischen Weltanschauung ist es besonders interessant zu vergleichen, welche Eigenschaften eines wissenschaftlichen Werks jeweils als positiv bzw. negativ bewertet werden. Als markanteste Kulturunterschiede erscheinen in den untersuchten Texten «Vollständigkeit» als die Eigenschaft, die von großem Belang für die italienische, von sehr mäßigem hingegen für die deutsche Sprachgemeinschaft ist, und – umgekehrt – «Einheitlichkeit» als die nur für deutschsprachige Rezensenten hochgeschätzte Eigenschaft. Dass sich italienische Rezensenten im Vergleich zu den deutschen als «kritikscheu» erweisen, wurde schon erwähnt. Wenn sie aber kritisieren, geht es hierin vor allem um Formatschwächen bzw. mangelnde Redaktionsarbeit, während andere Kritikpunkte, die in deutschsprachigen Texten vorkommen (Undeutlichkeit, methodische Untauglichkeit, argumentative Schwächen, methodologische Unangemessenheit, bibliographische Lücken usw.), eher vernachlässigt werden. Dieses letzte Beispiel zeigt unter anderem den kommunikativen Nutzen derartiger Untersuchungen: Nicht nur ermöglichen sie, interkulturelle Faux pas im kommunikativen Umgang zu vermeiden, sie dienen vielmehr auch dazu, die eigene Kultur durch den Vergleich mit einer anderen besser zu verstehen.

---

<sup>20</sup> Die Begrenztheit des Korpus lässt dabei natürlich nur die Rede von Hypothesen und Tendenzen zu, die trotzdem die Möglichkeit bieten, Vergleiche mit parallelen interkulturellen Untersuchungen an Rezensionstexten einzusetzen (z.B. Dalmas 2001b: Deutsch-Französisch; Hutz 2001: Deutsch-Englisch; Piitulainen 2001 (S. 197-201): Deutsch-Finnisch; Liang 1991: Deutsch-Chinesisch). Allerdings können die aus dem intertextuell-interkulturellen Vergleich gesammelten Daten nicht nur – wie es hier geschieht – für Reflexionen in Bezug auf kulturspezifische Stilzüge auf Textsortenniveau gelten, sondern auch für Beobachtungen zu eventuellen (kulturspezifischen) Editorial-, Epochen-, Autorialstilen udgl. verwendet werden.

#### ZITIERTE LITERATUR

- Adamzik, Kirsten (2001). Die Zukunft der Text(sorten)linguistik. Textsortennetze, Textsortenfelder, Textsorten im Verbund. In: Fix, Ulla/Habscheid, Stephan/Klein, Josef. Zur Kulturspezifität von Textsorten. Tübingen, S. 15-30.
- Altmayer, Claus (2007). Kulturwissenschaft – die Fortsetzung der Landeskunde mit anderen Mitteln? In: «Germanistische Mitteilungen» 65, S. 7-21.
- Blühdorn, Hardarik (2006). Textverstehen und Intertextualität. In: H.B./ Eva Breindl/ Ulrich H. Waßner (Hg.). Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Berlin/ New York, S. 277-298.
- Bußmann, Hadumod (1990). Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart.
- Carlini, Serena (Hg.) (2008). Recensioni e drammi brevi. Materiale didattico. Pisa.
- Dallmann, Sabine (1991). Die Rezension. Zur Charakterisierung von Texttyp, Darstellungsart und Stil. In: Fleischer, Wolfgang (Hg.). Sprachnormen, Stil und Sprachkultur. Berlin, S. 58-97.
- Dalmas, Martine (2001a). Der Weisheit letzter Schluss ... Zur Funktion des Schlusswortes in Rezensionen. In: Jakobs, Eva-Maria/Rothkegel, Annely (Hg.): Perspektiven auf Stil. Tübingen, S. 305-319.
- Dalmas, Martine (2001b). Empfehlen und Ablehnen in wissenschaftlichen Rezensionen: Versuch eines deutschfranzösischen Vergleichs. In: Wotjak, Gerd (Hg.): Studien zum romanistisch-deutschen und innerromanischen Sprachvergleich. Frankfurt am Main, S. 467-477.
- De Beaugrande, Robert-Alain/Dressler Wolfgang Ulrich (1981). Einführung in die Textlinguistik. Tübingen.
- Duden. Die Grammatik (2005). Hg. von der Dudenredaktion. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich. 7. Auflage.
- Eckkrammer, Eva Martha (1996). Die Todesanzeige als Spiegel kultureller Konventionen: Eine kontrastive Analyse deutscher, englischer, französischer, spanischer, italienischer und portugiesischer Todesanzeigen. Bonn.
- Heinemann, Wolfgang/Heinemann, Margot (2002). Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs. Tübingen 2002.
- Heinemann, Wolfgang (2000). Textsorte – Textmuster – Texttyp. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. Text- und Gesprächslinguistik. De Gruyter/Berlin/New York, S. 507-523.
- Hintze, Martina (1989). Zur Untersuchung von Fachtextsorten, dargestellt an der wissenschaftlichen Rezension. In: Weber, Siegfried (Hg.). Fachkommunikation in deutscher

- Sprache. Ergebnisse, Probleme und Methoden der Fachsprachenforschung. Leipzig, S. 131-143.
- Hutz, Matthias (2001). „Insgesamt muss ich leider zu einem ungünstigen Urteil kommen.“ Zur Kulturspezifität wissenschaftlicher Rezensionen im Deutschen und Englischen. In: Fix, Ulla/Habscheid, Stephan/Klein, Josef (2001). Zur Kulturspezifität von Textsorten. Tübingen. S. 109-130.
- Klauser, Rita (1992): Die Fachsprache der Literaturkritik: dargestellt an Textsorten Essay und Rezension. Frankfurt am Main/Bern.
- Leisi, Ernst (1995). Sieben Thesen zum Rezensionswesen. In: E.L. Streiflichter. Unzeitgemässe Essays zu Kultur, Sprache und Literatur. Tübingen, S. 247-249.
- Liang, Yong (1991). Zu soziokulturellen und textstrukturellen Besonderheiten wissenschaftlicher Rezensionen: Eine kontrastive Fachtextanalyse Deutsch/Chinesisch. In: «Deutsche Sprache» 19, S. 289-311.
- Linke, Angelika (2001). Trauer, Öffentlichkeit und Intimität. Zum Wandel der Textsorte ‚Todesanzeige‘ in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Fix, Ulla/Habscheid, Stephan/Klein, Josef (2001). Zur Kulturspezifität von Textsorten. Tübingen, S. 195-223.
- Pätzold, Jörg (1986). Beschreibung und Erwerb von Handlungsmustern. Beispiel: Rezensionen wissenschaftlicher Publikationen. Berlin.
- Piitulainen, Marja-Leena (2001). Interpersonalität und Textsortenstile: kontrastive Aspekte (Deutsch-Finnisch). In: Jakobs, Eva-Maria/Rothkegel, Annely (Hg.). Perspektiven auf Stil. Tübingen, S. 187-204.
- Thomas, Ursula (2007). Wie schreibt man Rezensionen? In: <http://www.uni-bielefeld.de/soz/organisationssoziologie/pdf/rezension.pdf>.
- Warnke, Ingo. Intrakulturell versus interkulturell – zur kulturellen Bedingtheit von Textmustern. In: Fix, Ulla/Habscheid, Stephan/Klein, Josef (2001). Zur Kulturspezifität von Textsorten. Tübingen, S. 241-254.
- Weinrich, Harald (1989) Formen der Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch 1988 der Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Berlin/New York, S. 119-158.
- Wiegand, Herbert Ernst (1983). Nachdenken über wissenschaftliche Rezensionen. Anregungen zur linguistischen Erforschung einer wenig erforschten Textsorte. In: «Deutsche Sprache» 11, S. 122-137.
- Wierlacher, Alois (Hg.) (1985). Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. München.
- WLA-Redaktion (2008). Richtlinien für die Rezensenten des WLA. «WLA», Editorial 47. In: <http://www.wla-online.de/richtlinien.php>.

Zillig, Werner (1982). Textsorte Rezension. In: Detering, Klaus/ Schmidt-Radefeldt, Jürgen / Sucharowski, Wolfgang (Hg.). Sprache erkennen und verstehen. Tübingen, S. 197-208.

#### TEXTKORPUS

- 1a) Michele Loporcaro, Cattive notizie. La retorica senza lumi dei mass media italiani, Milano, Feltrinelli, 2005, pp. 222. [Luca D'Onghia]. In: «Belfagor» 60, II, 2005: 599-603.
- 2a) Leandro Schena, Luciana T. Soliman (a cura di), Prospettive linguistiche della nuova Europa. Atti del Congresso linguistico internazionale, Università Bocconi, 9-10 novembre 2001. Egea, Milano. [Elisa Perego]. In: «Rassegna Italiana di linguistica applicata» 36, II/III, maggio-dicembre 2004: 349-352.
- 3a) *Competenza quasi bilingue/quasi nativa: la parola alle preposizioni* recensione a C.Bagna, *La competenza quasi bilingue/quasi-nativa. Le preposizioni in italiano L2, materiali linguistici*, collana a cura dell'Università di Pavia, Dipartimento di Linguistica. Franco Angeli, Milano, 2004 [Sabrina Machetti]. In: «Rassegna italiana di linguistica applicata» XXXVI, 2-3, maggio-dicembre 2004: 420-421.
- 4a) Recensione a M.C. Lavinio, 2004, Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale. Carocci, Roma, pp. 244, euro 19.60. [Miria Carpaneto]. In: «Rassegna italiana di linguistica applicata» XXXVII, 2-3, maggio-dicembre 2005: 415-420.
- 5a) Friedrich Nietzsche. Rezeption und Kultus, hrsg. von Sandro Barbera, Paolo D'Iorio, Paolo, Justus H. Ulbricht, Pisa, Edizioni ETS, 2004. [Stefano Beretta]. In: «Osservatorio Critico della Germanistica» IX, 24, 2006: 28-30.
- 6a) Emilia Calaresu, Testuali parole. La dimensione pragmatica e testuale del discorso riportato, Franco Angeli, Milano 2004, Materiali linguistici. Collana a cura dell'Università di Pavia, Dipartimento di Linguistica, pp. 224. [Paola Tenchini]. In: «Rassegna italiana di linguistica applicata» XXXVII, 2-3, maggio-dicembre 2005: 426-430.
- 7a) Canobbio, Sabina e Tullio Telmon, Atlante linguistico ed Etnografico del Piemonte Occidentale. Presentazione e guida alla lettura. Priuli e Verlucca Editori, Pavone Canavese. 2004, 384 pp. + CD Rom, euro 41.50. / Canobbio, Sabina e Tullio Telmon, Atlante Linguistico ed Etnografico del Piemonte Occidentale I-III. Il Mondo Vegetale. Funghi e Licheni. Priuli e Verlucca Editori, Pavone Canavese, 2004, 136 pp. + CD Rom + cartella con 24 Tavole, euro 75,00. [Rita Caprini]. In: «Quaderni di Semantica» XXVI, 26, 1, giugno 2005: 181-183.
- 8a) Bruno Porcelli, In principio o in fine il nome. Studi onomastici su Verga, Pirandello e altro Novecento. Pisa, Giardini Editori e Stampatori – Accademia Editoriale, 2005, pp. 217. [Alessio Bologna, Università di Pisa]. In: «Rassegna europea di letteratura italiana» 26, 2005: 135-140.
- 9a) Mark Fiedler, Sprachkritik am öffentlichen Sprachgebrauch seit 1945. Gesamtüberblick und korpusgestützte Analyse zum «Wörterbuch des Unmenschen», Tönning, Der Andere Verlag, 2005, pp. 420, € 61,90. [Maria Chiara Micali]. In: «Osservatorio Critico della germanistica» IX, 24, 2006: 41-45.
- 10a) Marcella Costa, Fremd. Le parole, i luoghi, il motivo dell'estraneo nelle fiabe e nelle leggende dei fratelli Grimm. Torino, Tirrenia Stampatori 2004, pp. 163, € 13,00. [Paola Quadrelli]. In: «Osservatorio Critico della germanistica» VII, 21, 2005: 15-17.
- 11a) Andreas Kern, Christoph Menke (Hrsg.), Philosophie der Dekonstruktion. Frankfurt a. M., Suhrkamp, 2002, pp. 347, € 13,00. [Cesare Giacobazzi]. In: «Osservatorio Critico della germanistica», VI, 17-18, 2003: 17-22.
- 12a) Walter Benjamin, Il dramma barocco tedesco, introduzione di Giulio Schiavoni, nuova

- edizione, Einaudi, Torino, 1999, pp. XXXV + 220, £. 36.000. / Walter Benjamin, I «Passages» di Parigi, a cura di Rolf Tiedemann, edizione italiana a cura di Enrico Ganni (Opere complete di Walter Benjamin, a cura di Rolf Tiedemann e Hermann Schweppenhäuser, edizione italiana a cura di Enrico Ganni, vol. IX), Einaudi, Torino, 2000, pp. XXXVI + 1.182, £. 130.000. [Stefano Beretta]. In: «Osservatorio Critico della germanistica» III, 8/9, 2000: 29-34.
- 13a) Friedrich Leopold Graf zu Stolberg, *Viaggio in Sicilia*, (ed. orig. 1794), trad. dal tedesco di Vincenza Scuderi, a cura di Grazia Pulvirenti, con uno scritto di Giorgio Cusatelli, La Spezia, Agorà, 2003, pp. 268, s.i.p. [Michele Sisto]. In: «Osservatorio Critico della germanistica» [Schede] VII, 19, 2004: 37-38.
- 14a) Sylvia Handschumacher, *Aspetti didattici della traduzione in tedesco dall'italiano*. Pescara, Edizioni Campus, 2003, pp. 233, □ 14,00. [Hans Honnacker]. In: «Osservatorio Critico della germanistica» [Schede] VII, 19, 2004: 38-39.
- 15a) Karl Corino, Robert Musil. *Eine Biographie*, Reinbeck bei Hamburg, Rowohlt, 2003, 2026 S., Euro 78,00. [Aldo Venturelli]. In: «Studi Germanici» 42, III, 2004: 541-545.
- 1b) Michele Loporcaro: *Cattive notizie. La retorica senza lumi dei mass media italiani*. Mailand: Feltrinelli 2005, 221 S. (Campi del Sapere). [Franz Lebsanft, Bochum]. In: «Romanische Forschungen» [Kurzrezensionen] 118, IV, 2006: 533-534.
- 2b) Rudolf De Cillia u.a. (Hg.): *Die Kosten der Mehrsprachigkeit – Globalisierung und sprachliche Vielfalt*. Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien 2003, 196 S., 39,20 €. [Stefan Schäfer]. In: «Deutsch als Fremdsprache» 42, III, 3. Quartal 2005: 189-191.
- 3b) Georg A. Rich: *Partikelverben in der deutschen Gegenwartssprachen mit durch-, über-, um-, unter-, ab-, an-*. Peter Lang Verlag, Frankfurt a. M. 2003, 408 S., 60,30 €. [Jochen Schröder]. In: «Deutsch als Fremdsprache» 42, III, 3. Quartal 2005: 188-189.
- 4b) Maria Grossmann, Franz Rainer (Hg.): *La formazione delle parole in italiano*. Tübingen: Niemeyer, 2004. XXI + 658 S. [Gerhard Ernst, Regensburg]. In: «Romanische Forschungen» 118, IV, 2006: 481-486.
- 5b) Renate Wahsner (Hrsg.), *Hegel und das mechanistische Weltbild. Vom Wissenschaftsprinzip Mechanismus zum Organismus als Vernunftbegriff*. Frankfurt/Main et al., Peter Lang, 2005, 173 S. (= Hegeliana. Studien und Quellen zu Hegel und zum Hegelianismus, hrsg. v. Helmut Schneider, Band 19) – 29,80 Euro. [Wilfried Grieser, Wien]. In: «Wiener Jahrbuch für Philosophie» 37, 2005: 250-255.
- 6b) Eva-Maria Thüne & Simona Leonardi (a cura di), *Telefonare in diverse lingue. Organizzazione sequenziale, routine e rituali in telefonate di servizio, di emergenza e fatiche*. Milano, Franco Angeli, 2003, pp. 272, □ 22,00. [Claus Ehrhardt]. In: «Osservatorio Critico della germanistica» VII, 20, 2004: 37-40.
- 7b) Eva-Maria Thüne, Irmgard Elter, Simona Leonardi, *Le lingue tedesche: per una descrizione sociolinguistica*. Bari, Edizioni B.A. Graphis, 2005, pp. 292, € 12. [Claus Ehrhardt]. In: «Osservatorio Critico della germanistica» IX, 24, 2006: 37-41.
- 8b) Judith Kasper, *Sprachen des Vergessens. Proust, Perec, Barthes zwischen Verlust und Eingedenken*. München, Wilhelm Fink Verlag, 2003, pp. 314, □ 38,90. [Andrea Birk]. In: «Osservatorio Critico della germanistica» VII, 20, 2004: 35-37.
- 9b) Utz Maas: *Verfolgung und Auswanderung deutschsprachiger Sprachforscher 1933-1945. Band II: Biobibliographische Daten G-P(Q)*. Osnabrück: secolo Verlag, 2004. 416 Seiten ISBN 3-929979-71-3. Euro 65,-. [Rüdiger Schmitt/ Hafenstrasse 1B/ D-24235 Laboe]. In: «Historische Sprachforschung» [Buchbesprechungen] 117, II, 2004: 323-326.
- 10b) Renate Lachmann: *Erzählte Phantastik. Zu Phantasiegeschichte und Semantik phantastischer Texte*. Suhrkamp Verlag stw 1578, 2002. [Satoshi Kuwahara]. In: «Neue Beiträge zur Germanistik» [Buchbesprechungen] 4, I, 2005: 105-108.



- 11b) Stefanie Haberzettl/Heide Wegener (Hg.): *Spracherwerb und Konzeptualisierung*, Peter Lang, Frankfurt a.M. u.a. 2003, 273 S., 45,50 EUR. In: «Deutsch als Fremdsprache» 42/III/3.Quartal 2005, 179-181.
- 12b) Soma Morgenstern, *Fuga e fine* di Joseph Roth, a cura di Ingolf Schulte, Milano, Adelphi, 2001 (Biblioteca Adelphi; 415), 459 pp., € 23,24. / Soma Morgenstern, *Werke in Einzelbänden: Joseph Roths Flucht und Ende. Erinnerungen*, hrsg. und Nachwort von Ingolf Schulte, Lüneburg, zu Klampen, 1994, pp. 330, € 24. [Christoph Nickenig]. In: «Osservatorio Critico della germanistica» V, 15, 2002: 3-6.
- 13b) Elise Müller: *Die Kostgängerin im Nonnenkloster. Ein Schauspiel in 4 Aufzügen. 1797. Mit einem Nachw. hrsg. von Johannes Birgfeld.* – Hannover: Wehrhahn, 2002. (Theatertexte; 11) ISBN 3-932324-85-4: € 24.00). [Corinna Heipcke, Guildford]. In: «Germanistik. Internationales Referatenorgan mit bibliographischen Hinweisen» 44, 1/2, 2003: 855-856.
- 14b) Wolfgang Steinig; Hans-Werner Huneke: *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung.* – Berlin: Erich Schmidt, 2002. 264 S.; Ill. (Grundlagen der Germanistik; 38), ISBN 3-503-06114-2: € 17.80. [Theodor Ickler, Erlangen]. In: «Germanistik. Internationales Referatenorgan mit bibliographischen Hinweisen» 44, 1/2, 2003: 98.
- 15b) Karl Corino, Robert Musil. *Eine Biographie*, Reinbeck bei Hamburg, Rowohlt, 2003, 2026 S., Euro 78,00. [Gustav-Adolf Pogatschnigg]. In: «Studi Germanici» 42, III, 2004: 537-541.



## 4. PROJEKTVORSTELLUNGEN



# WISSENSCHAFTLICHE AUFSÄTZE AUS DEM BEREICH DER LINGUISTIK. EIN VERGLEICH VON DEUTSCH- UND ITALIENISCHSPRACHIGEN TEXTEN<sup>1</sup>

*Sabrina* BALLESTRACCI (*Pisa*)

Im vorliegenden Beitrag wird eine kurze Beschreibung von Gegenstand, Fragestellung und Zielsetzung (Kap. 1) sowie Methode (Kap. 2) eines sich noch in den Anfangsstadien befindenden Forschungsprojektes zum wissenschaftlichen Schreiben vorgestellt.

## 1. GEGENSTAND, FRAGESTELLUNG UND ZIELSETZUNG

Gegenstand des Forschungsprojektes ist der Vergleich von deutsch- und italienischsprachigen wissenschaftlichen Aufsätzen aus dem Bereich der Linguistik. Dabei möchte ich eine empirische Untersuchung vornehmen, bei der ausgewählte grammatische Strukturen des Deutschen und des Italienischen und ihre Verwendung in wissenschaftlichen Texten im Vergleich betrachtet werden. Ziel der empirischen Analyse ist es, zu überprüfen, ob und auf welche Weise grammatische Strukturen zur Gestaltung der argumentativen Textstrukturen in den zwei Sprachen bzw. Kulturen beitragen.

Das Interesse an einem solchen wissenschaftlichen Gegenstand beruht auf folgenden zwei Punkten:

1. In der kontrastiven Schreibforschung wurde dem Vergleich deutscher und italienischer wissenschaftlicher Aufsätze bis jetzt kaum Beachtung geschenkt. Erst in den letzten Jahren sind Studien zur wissenschaftlichen Kommunikation erschienen, in denen der Vergleich deutsch-italienischer Texte den Schwerpunkt darstellt (vgl. z.B. Heller/Taino 2007). Auch bei den vorhergehenden Untersuchungen gibt es eine Reihe von Studien, die den Vergleich deutsch-italienischer Texte zum Gegenstand haben, sie befassen sich aber nicht mit der Wissenschaftssprache, sondern entweder mit einer besonderen Textsorte wie Gerichtsurteilen (z.B.: Peotta 1998) und Todesanzeigen (z.B.: Eckkramer 1996), oder mit allgemeinen kulturellen Merkmalen (z.B.: Pöckl 1985). Dem Vergleich wissenschaftlicher Texte in zwei Sprachen sind außerdem einige Untersuchungen gewidmet, die bis jetzt innerhalb der kontrastiven Textologie vorgenommen wurden: Dabei handelt es sich jedoch um den Vergleich des Deutschen mit anderen Sprachen, z.B. mit dem Englischen (vgl. u.a. Clyne 1991), Französischen (vgl. u.a. Adamzik 2001a; Dalmas 2001), Englischen und Französischen (z.B.: Sachtleber 1993), Russischen (z.B.: Kotthoff 2001), Chinesischen (z.B.: Liang 1991) und Finnischen

---

<sup>1</sup> Ohne die Teilnahme am ersten Treffen der deutsch-französisch-italienischen trilateralen Forschungsgruppe in der Villa Vigoni (6.-10. Juni 2007) wäre dieses Projekt nie entstanden. Hinzu haben die Lektüre des ersten Bandes des Manuskriptes (vgl. dazu Dalmas/Foschi/Neuland im Druck) sowie die aktive Teilnahme am zweiten Treffen der Forschungsgruppe mir weitere wichtige Anregungen geliefert. Deswegen bin ich den Organisatorinnen des Projekts sowie allen wissenschaftlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern für die Einladung bzw. für die hilfreichen Besprechungen sehr dankbar.

(Ylönen/Neuendorff/Effe 1988).

2. Das Forschungsprojekt geht von der Betrachtung grammatischer Strukturen aus. Diese Untersuchungsperspektive ist von besonderer Bedeutung für die Germanistische Linguistik, weil sie in den bis jetzt durchgeführten empirischen Analysen kaum als Ausgangspunkt für die Beschreibung der in Texten auftretenden kulturellen Unterschiede verwendet wurde. Obschon sprachliche Zeichen bzw. grammatische Strukturen bei fast allen verfügbaren Untersuchungen mehr oder weniger explizit miteinbezogen werden, sind im Allgemeinen die Studien zur kontrastiven Textologie pragmatisch orientiert: Sie beschäftigen sich entweder mit der Analyse von Denkformen (z.B.: beim Ansatz des sogenannten *intellektuellen Stils*) oder mit der Beschreibung der makrostrukturellen Merkmale der Texte (wie Absatzgliederung usw.). Kontrastive Untersuchungen zu Sprachsystemen wurden beim *sprachstrukturell orientierten Ansatz* vorgenommen, bei dem aber der textuellen Dimension oft kaum Beachtung geschenkt wird. In den letzten Jahren wird jedoch bei der Analyse der in Texten bzw. in der Kommunikation auftretenden kulturellen Unterschiede immer häufiger der textlinguistische Ansatz zur Grundlage genommen (vgl. z.B.: Ehlich/Heller 2006; Dalmas/Foschi/Neuland in diesem Band).

Meine Untersuchung zielt darauf ab, die Art und Weise zu analysieren, wie grammatische Strukturen zum Ausdruck der jeweiligen kulturellen Denkmuster bzw. Kultureme beitragen. Dabei werden die drei Ebenen Grammatik, Text und Kultur als miteinander verknüpft betrachtet; die Analyse versteht sich also als:

- kontrastiv-grammatisch, weil sie den Vergleich der grammatischen Strukturen des Deutschen und des Italienischen zum Gegenstand hat;
- textlinguistisch, weil ihr Ziel ist, zu bestimmen, wie die grammatischen Strukturen in der jeweiligen Sprache bei der Gestaltung der argumentativen Textstruktur funktionieren;
- kulturell, weil dabei versucht wird, zu bestimmen, ob das Verhältnis Grammatik/Argumentation kulturbezogen ist.

Dabei lautet die These folgendermaßen: Auch in den wissenschaftlichen Aufsätzen aus dem Bereich der Linguistik läuft die Argumentation wie in anderen Fachtexten nach Regeln ab, die sich in der Tradition einer jeden Kulturgemeinschaft entwickelt haben und entsprechend divergieren. Diese Regeln können durch die Analyse der Verwendung der grammatischen Strukturen in den Texten expliziert werden.

## 2. METHODE DER UNTERSUCHUNG

Zur Überprüfung meiner These ist eine empirische kontrastive Analyse von wissenschaftlichen Aufsätzen aus dem Bereich der Grammatikforschung notwendig. Eine solche Analyse soll sich auf folgende Festpunkte stützen:

- Vergleichbarkeit der im Korpus enthaltenen Texte
- Repräsentativität der ausgewählten grammatischen Strukturen für das wissenschaftliche Schreiben in beiden Sprachen

- Anwendung eines der Zielsetzung adäquaten Analysevorgehens.

## 2.1. Zum Korpus

Um Vergleichbarkeit zu sichern, soll das Korpus „parallele“ und autonome Texte enthalten, die in den beiden Kulturen unter vergleichbaren kommunikativen Voraussetzungen verfasst worden sind, d.h. Texte, die in unterschiedlichen Sprachen produziert werden, die aber als Exemplare äquivalenter Textsorten erkannt werden können (Foschi Albert im Druck). Mein digitalisiertes Korpus enthält Texte, die in zwei verschiedenen Sprachkulturen – der italienischen und der deutschen – von vergleichbaren Autoren für vergleichbare Rezipienten unter vergleichbaren kommunikativen Umständen und zu vergleichbaren Zwecken produziert wurden.

Die 60 im Korpus enthaltenen Texte weisen diesbezüglich folgende Merkmale auf:

- Sie wurden von Linguistinnen bzw. Linguisten für spezialisierte Rezipienten (Linguistinnen/Linguisten bzw. Studierende) geschrieben.
- Sie wurden in spezialisierten Online- bzw. Druckzeitschriften veröffentlicht.
- Sie gehören zum Bereich der Linguistik und dienen der wissenschaftlichen Kommunikation unter Experten.
- Sie sind alle zwischen 2000 und 2008 erschienen.

Das Korpus gliedert sich in drei Sektionen:

- Sektion I enthält 20 deutsche Texte von deutschsprachigen Autoren
- Sektion II enthält 20 italienische Texte von italienischsprachigen Autoren
- Sektion III enthält 20 deutsche Texte von italienischsprachigen Autoren.

Dabei dient die dritte Sektion (deutsche Texte von italienischsprachigen Autoren) als *tertium comparationis* (vgl. dazu Adamzik 2001b). Die Auswahl eines solchen *tertium comparationis* hat sowohl Vorteile als auch Nachteile: Auf der einen Seite sollten deutsche Texten von italienischen Autoren die Beweisstützung ermöglichen, dass das wissenschaftliche Schreiben in der Fremdsprache durch die Auswahl bestimmter sprachlicher Mittel gekennzeichnet ist, falls bei der Argumentation Interferenzen aus der Mutterkultur vorkommen. Auf der anderen Seite ist zu erwarten, dass solche Texte weniger kulturelle Interferenzen enthalten als Aufsätze aus anderen wissenschaftlichen Bereichen, die ebenfalls in einer Fremdsprache verfasst sind: Es handelt sich nämlich um Texte, deren Autoren in einer Fremdsprache schreiben, mit deren Kultur sie sich aber mehr oder weniger gut auskennen. Es ist zu vermuten, dass die Schreiber durch die Zielkultur beeinflusst sind und dass ihre Texte kaum Interferenzen aus der Ausgangskultur aufweisen.

## 2.2. Zum Analyseverfahren

Es gibt eine Reihe von grammatischen Kategorien bzw. Strukturen, deren Analyse sich zum Zweck der vorliegenden Arbeit als besonders interessant erweist, weil sie bis jetzt aus kontrastiv-textgrammatischer Sicht kaum untersucht wurden und eine zentrale Rolle bei der Argumentation

spielen. Beispiel dafür sind Konnektoren, Satzgliedstellung im Satz, Artikel und Pronomen, Ortsangaben, Zeitangaben, kausale Kohärenz. Es handelt sich um Untersuchungsbereiche, die aus zwei Hauptgründen aufschlussreich sein können, nämlich:

1. weil die deutsche und die italienische Sprache gerade hier verschiedene Sprachmittel und grammatische Regeln besitzen;
2. weil die formale Struktur dieser Sprachmittel sowie die grammatischen Regeln, nach denen sie in argumentativen Texten verwendet werden, Ausdruck der Art und Weise sind, wie Wirklichkeit in den beiden Kulturen wahrgenommen wird.

Die Art und Weise, wie Dinge und Verhältnisse geordnet und bezeichnet werden, lässt feststellen, wie kulturelle Muster den sprachlichen Gebrauch beeinflussen. Durch die kontrastive Analyse der Modalität, in der diese Sprachmittel in den beiden Sprachen verwendet werden, soll hier versucht werden, solche kulturbezogenen Sprachmerkmale zu explizieren.

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich mit der kausalen Kohärenz, d.h. mit den sprachlichen Mitteln, die in den beiden Sprachen verwendet werden, um Verknüpfung zwischen Ursachen, Gründen, Motiven einerseits und Wirkungen bzw. Folgen andererseits auszudrücken (vgl. dazu Blühdorn/Foschi Albert 2006: 113). Es handelt sich in beiden Sprachen um ein relativ breites und komplexes Forschungsfeld, wie durch folgende Überlegungen nachgezeichnet wird:

- a) Kausale Verhältnisse werden nicht nur durch kausale, sondern auch durch weitere Verknüpfungsmöglichkeiten hergestellt, d.h.: durch konditionale und finale Verknüpfungen (vgl. Blühdorn/Foschi Albert 2006: 115-116), z.B.:

**Wenn** es zu stark regnet, spielen wir heute nicht Fußball.

Wir trainieren jeden Tag, **damit** wir den Pokal endlich gewinnen.

- b) Die kausale Kohärenz, «die Frage, warum und wozu die Ereignisse und Zustände eintreten» (Blühdorn 2006: 257), wird im Text nur zu einem geringen Teil durch explizite Sprachmittel angezeigt. Oft wird kausale Kohärenz nicht durch ein obligatorisches grammatisches Mittel wie Tempus, Kasus oder Artikelwörter kodiert. Deshalb gibt es viele Sätze, die gar keine Kausalinformation enthalten. Trotzdem sind alle Sätze eines Textes kausal verknüpft, aber diese Verknüpfungen muss der Interpret aus dem Textzusammenhang selbst erschließen, beziehungsweise in ihn hinein interpretieren (vgl. ebd.: 257-258), z.B.:

Es regnet. Wir trainieren nicht.

Im Text werden nur die wichtigsten Kausalverknüpfungen explizit gekennzeichnet: Dazu dienen Konnektoren, Substantive wie *Grund* und *Ursache*, Verben wie *begründen* und *verursachen* und Adjektive wie *begründet* und *verursacht*. (vgl. Breindl/Stede; Blühdorn 2006), z.B.:

Das ist der **Grund** dafür, dass manche Menschen immer im Mittelpunkt stehen wollen.

Schlaflose Nächte verursachen falsche Erinnerungen.

Der Widerspruch ist **begründet**, soweit der Verwaltungsakt rechtswidrig, der Widerspruchsführer dadurch in seinen Rechten verletzt ist.

- c) Bei der Analyse der Textkohärenz – so auch im Fall der kausalen Kohärenz – werden in der Literatur drei Ebenen unterschieden (vgl. dazu Sweetser 1990: 76; Blühdorn 2007), so dass ein kausale Verknüpfungen enthaltender Satz wie *Maria bleibt heute zu Hause, weil sie krank ist* drei verschiedene Lesearten haben kann:



1) eine dispositionelle (Ebene der Sachverhalte):

Maria bleibt heute zu Hause, und der **Grund dafür** ist *die Tatsache*, dass sie krank ist

2) eine epistemische (Ebene wahrheitsbewertender Propositionen):

Ich bin überzeugt davon, dass Maria zu Hause bleibt, und der **Grund für diese Überzeugung** ist *mein Wissen um die Tatsache*, dass sie krank ist.

3) eine deontische (Ebene der Akte):

Ich ordne an, dass Maria zu Hause bleibt, und der **Grund für diese Anordnung** ist *meine Bewertung der Tatsache*, dass Maria krank ist.

In einer Sprache kann diese Unterscheidung durch bestimmte sprachliche Verwendungen expliziert werden oder implizit bleiben. Im Bezug darauf wird die Dimension der Analyse beim Vergleich zweier verschiedener Sprachen komplexer, weil es nicht nur um intralinguale, sondern auch um interlinguale Verhältnisse geht. So kann z.B. das Sprachenpaar Deutsch-Italienisch die drei obengenannten Ebenen durch unterschiedliche Sprachmittel differenzieren bzw. nicht differenzieren.

Um das Verhältnis zwischen sprachlichen und kulturellen Unterschieden zu beschreiben, bedient sich die vorliegende Untersuchung – die sich auf die grammatischen Kategorien der Präpositionen, Konjunktionen und Adverbien beschränkt – einer statistischen Analyse. Den Schwerpunkt bildet hier nämlich nicht die Überlegung, ob die beiden Sprachen die genannten Kategorien besitzen, sondern die Ausgangsfrage, wie oft die untersuchten Sprachmittel in parallelen kommunikativen Situationen in den zwei Sprachen verwendet werden.

Dazu soll vor der Analyse ein Inventar der im Italienischen und im Deutschen existierenden grammatischen Strukturen entworfen werden. Mit Hilfe der verfügbaren grammatischen Beschreibungen des Deutschen (Duden 2005; Eisenberg 1999; Weinrich 1993; Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997) und der aktuellsten Studien, die beim Institut für Deutsche Sprache in Mannheim durchgeführt werden (gegenwärtig Pasch/Brauße/Breindl/Waßner 2003; Blühdorn/Breindl/Waßner 2004; Blühdorn 2006), soll eine Klassifikation der Präpositionen, Konjunktionen und Adverbien, die zum Ausdruck der kausalen Kohärenz im Deutschen dienen, erstellt werden. Für die Herstellung des Inventars stütze ich mich auf die deutschen grammatischen Beschreibungen, weil sie eine präzisere, feiner abgestufte Darstellung der Sprachmittel aufweisen, durch die Kausalität ausgedrückt werden kann, als die italienischen Fachtermini. Um die entsprechenden italienischen grammatischen Strukturen festzustellen, werde ich sowohl auf kontrastive grammatische Beschreibungen zum Deutsch-Italienischen (Blasco Ferrer 1999; Bosco Colettos 1997; Di Meola 2007<sup>2</sup>; Foschi Albert 2008; Gallmann/Siller-Runggaldier/Sitta 2008; Tomaselli 2003) als auch auf italienische grammatische Beschreibungen rekurren (Dardano/Trifone 1995<sup>3</sup>; Renzi/Salvi/Cardinaletti 1988-1995; Serianni 2006).

Nach Erstellung des Inventars soll das Vorkommen der einzelnen Sprachmittel in den jeweiligen Korpus-Sektionen statistisch untersucht werden: Die grammatischen Kategorien bzw. Strukturen sollen dabei nicht nur aus formaler, sondern auch aus pragmatisch-funktionaler Perspektive untersucht werden, weil die Analyse darauf abzielt, zu bestimmen, ob vergleichbare Sprachmittel in vergleichbaren kommunikativen Situationen mit vergleichbaren kommunikativen Funktionen

vorkommen.

Die Hypothese, die dabei überprüft werden soll, lautet: Das Italienische und das Deutsche verwenden ähnliche grammatische Kategorien, um kausale Verhältnisse auszudrücken. Kulturbezogene Unterschiede kommen nicht beim Inventar der Kategorien vor, sondern vielmehr in Bezug auf sprachstrukturelle sowie textkommunikative Merkmale, d.h.:

- in Bezug auf die morphosyntaktischen Regeln, die bei ihrem Aufbau (strukturinterne Ebene) eingesetzt werden
- in Bezug auf die syntaktischen Regeln, die bei ihrer Verwendung im Satz (Verhältnis der Struktur zum Satz) angewandt werden
- in Bezug auf die Art und Weise, wie sie in den jeweiligen Sprachen bzw. in den konkreten Texten verwendet werden: dispositionell, epistemisch oder deontisch
- in Bezug darauf, wie oft sie in äquivalenten kommunikativen Situationen in den beiden Sprachen vorkommen.

#### LITERATUR

Adamzik, Kirsten (Hg.) (2001a): Kontrastive Textologie. Untersuchungen zur deutschen und französischen Sprach- und Literaturwissenschaft. Tübingen.

Adamzik, Kirsten (2001b): Grundfragen einer kontrastiven Textologie. In: Adamzik, Kirsten: Kontrastive Textologie. Untersuchungen zur deutschen und französischen Sprach- und Literaturwissenschaft. Tübingen, S. 13-47.

Blasco Ferrer, Edoardo (1999): Italiano e Tedesco. Un confronto linguistico. Torino.

Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich Hermann (Hg.) (2004): Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektorensemantik. Berlin/New York.

Blühdorn, Hardarik/Foschi Albert, Marina (2006): Lettura e comprensione del testo in lingua tedesca. Strategie inferenziali e grammaticali. Tecniche euristiche. Materiale illustrativo. Pisa.

Blühdorn, Hardarik (2006): Kausale Satzverknüpfungen im Deutschen. In: Pandaemonium Germanicum. Revista de Estudos Germanísticos, S.253-282. (Auch abrufbar unter: <http://www.ids-mannheim.de/gra/texte/kausal.pdf>).

Bosco Coletsos, Sandra (1997): Tedesco e italiano: un confronto: appunti morfo-sintattici, lessicali e fonetici. Alessandria.

Breindl, Eva/Stede, Manfred: Kausalitätsmarker als Kohärenzmittel und ihre Formalisierung für die automatische Textanalyse. <http://www.ids-mannheim.de/gra/kausal.html>

Clyne, Michael (1991): Zu kulturellen Unterschieden in der Produktion und Wahrnehmung englischer und deutscher wissenschaftlicher Texte. In: Info DaF 4/18, S.376-383.

- Dalmas, Martine (2001): Empfehlen und Ablehnen in wissenschaftlichen Rezensionen: Versuch eines deutschfranzösischen Vergleichs. In: Wotjak, Gerd (Hg.): Studien zum romanistisch-deutschen und innerromanischen Sprachvergleich. Frankfurt am Main, S.467-477.
- Dalmas, Martine/Foschi Albert, Marina/Neuland, Eva (Hg.) (in Druck): Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Dokumentation der Villa Vigoni Tagungen im Rahmen des gleichnamigen trilateralen Forschungsprojekts, 2 Bd.
- Dardano, Maurizio/Trifone, Pietro (1995<sup>3</sup>): Grammatica italiana con nozioni di linguistica. Bologna.
- Di Meola, Claudio (2004): La linguistica tedesca. Un'introduzione con esercizi e bibliografia ragionata. Roma.
- Duden (2005): Grammatik der deutschen Sprache. Mannheim.
- Eckkramer, Eva M. (1996): Die Todesanzeige als Spiegel kultureller Konventionen: eine kontrastive Analyse deutscher, englischer, spanischer, italienischer und portugiesischer Todesanzeigen. Bonn.
- Ehlich, Konrad/Heller, Dorothee (2006): Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien.
- Eisenberg, Peter (1999): Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz. Stuttgart, Weimar.
- Foschi Albert, Marina (2008): Elementi base di grammatica tedesca: costituenti sintattici e occupazione dei campi. Con note di carattere contrastivo (tedesco-italiano). Pisa.
- Foschi Albert, Marina (in Druck): Kulturspezifische Züge schriftlicher Textsorten am Beispiel italienisch- und deutschsprachiger wissenschaftlicher Rezensionen. In: Dalmas, Martine/Foschi Albert, Marina/Neuland, Eva (Hg.): Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Dokumentation der Villa Vigoni Tagungen im Rahmen des gleichnamigen trilateralen Forschungsprojekts, 2er Bd, S.
- Gallmann, Peter/Siller-Runggaldier, Heidi/Sitta, Horst (2008). Sprachen im Vergleich: Deutsch – Ladinisch – Italienisch. Institut Pedagogisch Ladin.
- Heller, Dorothee/Taino, Pierluigi (2007): Italienisch-deutsch Studien zur fachlichen Kommunikation. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien.
- Kotthoff, Helga (2001): Vortragsstile im Kulturvergleich: Zu einigen deutsch-russischen Unterschieden. In: Jakobs, Eva-Maria/Rothkegel, Anneli (Hg.): Perspektiven auf Stil. Tübingen, S. 321-350.
- Liang, Yong (1991): Zu soziokulturellen und textstrukturellen Besonderheiten wissenschaftlicher Rezensionen. Eine kontrastive Fachtextanalyse Deutsch/Chinesisch. In: Deutsche Sprache 4/92, S. 289-311.
- Pasch, Renate/Brauße, Ursula/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich Hermann (2003): Handbuch der

deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfen (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln). Berlin, New York.

Peotta, Luana (1998): Kontrastive Fachtextpragmatik. Deutsche und italienische Gerichtsurteile im Vergleich. Frankfurt am Main.

Pöckl, Wolfgang (1995): Französische Form, italienisches Recht, deutsche Sprache. Über Verordnungen in Südtirol. In: Sorning, Karl/Halwachs Dieter W./Penziger Christine/Ambrosch Gerd (Hg.), *Linguistics with a Human Face*. Festschrift für Norman Denison zum 70. Geburtstag. Graz, S.307-313.

Renzi, Lorenzo/Salvi, Giampaolo/Cardinaletti, Anna (Hg.) (1988-1995): *Grande grammatica italiana di consultazione*. Bologna.

Sachtleber, Susanne (1993): Textstile in der Wissenschaftssprache. – In: Schröder, Hartmut (Hg.): *Fachtextpragmatik*, Tübingen: S. 61-79.

Serianni, Luca (2006): *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*. Torino.

Tomaselli, Alessandra (2003): *Introduzione alla sintassi del tedesco*. Bari.

Ylönen, Sabine/Neuendorff, Dagmar/Effe, Gottfried (1989): Zur kontrastiven Analyse von medizinischen Fachtexten. In: Laurén, Christer/Nordman, Marianne (Hg.): *Special Language*. Clevedon, S.203-224.

Weinrich, Harald (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim

Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin, New York.

# DIE VERWENDUNG DER ALLTÄGLICHEN WISSENSCHAFTSSPRACHE IN ABSCHLUSSARBEITEN ITALIENISCHER STUDIERENDER IN DER MUTTERSPRACHE UND IN DER FREMDSPRACHE DEUTSCH: EIN FORSCHUNGSPROJEKT

*Daniela SORRENTINO (Pisa)*

## 1. POSITIONIERUNG DES PROJEKTES IM FORSCHUNGSKONTEXT

Studentisches Schreiben als Übung zum Erlernen wissenschaftlichen Schreibens ist in der deutschen Schreibforschung in letzter Zeit vermehrt ins Zentrum des Interesses gerückt. Dazu sind kognitiv und psychologisch orientierte schreibprozessbezogene Studien (Molitor-Lübbert 2002, Ortner 2003, Ruhmann 2003, Wrobel 2003, Keseling 2004), produktbezogene Studien zu verschiedenen studentischen Textsorten, wie beispielsweise zur Seminararbeit (vgl. Gruber et. al. 2006, Stezano-Cotelo 2006) und zum Protokoll (vgl. Moll 2001) sowie schreibentwicklungsbezogene Studien zu rechnen, die den Erwerb der wissenschaftlichen Schreibkompetenz untersuchen (Pohl 2007, Steinhoff 2007).

Zum studentischen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch liegen vor allem einige Arbeiten vor, die sich mit der Frage der Kulturspezifik bei der Textproduktion von Studierenden mit den Muttersprachen Englisch (Hufeisen 2002), Französisch (Audrey 2005) und Spanisch (Eßer 1997) auseinandersetzen.

In der italienischen Schreibforschung bestand bisher hingegen nur ein geringes wissenschaftliches Interesse für diesen Untersuchungsgegenstand sowohl in der Muttersprache (Italienisch) als auch in der Fremdsprache Deutsch. Die bisher bedeutendste diesbezügliche Studie ist die Arbeit von Lavinio/Sobrero aus den neunziger Jahren (1991), die sich mit einzelnen Aspekten der Ausgestaltung von Seminar- und Magisterarbeiten befasst. Anhand der dabei vorgenommenen Beobachtungen wird die mangelhafte muttersprachliche Schreibkompetenz der Studierenden nachgewiesen, die mittlerweile auch beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch festgestellt wurde (vgl. Heller 2006, Thüne 2006). Außerdem fehlen didaktische Konzepte, die für italienische Lernende auf Grundlage der Ergebnisse empirischer Untersuchungen bei der Rezeption und der Produktion studentischer Textsorten des akademischen Bereichs eine gezielte Unterstützung darstellen können.

Im Folgenden wird ein empirisch basiertes Forschungsprojekt vorgestellt, das sich von dieser Forschungslücke ausgehend mit Aspekten des studentischen Schreibens italienischer Lernender in ihrer Muttersprache und in der Fremdsprache Deutsch befasst. Neben theoretischen Erkenntnissen im Bereich der Schreibforschung sollen auf praktischer Ebene nützliche Ergebnisse für die mutter- und fremdsprachliche Schreibdidaktik gewonnen werden.

## 2. UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND UND METHODOLOGIE

Gegenstand der geplanten empirischen Untersuchung zum studentischen Schreiben ist eine Prüfungsart, die mit der Studienreform des Jahres 2001 an den italienischen Universitäten eingeführt wurde: Die so genannte *prova finale*, welche von den Studierenden am Ende ihres dreijährigen Bachelor-Studiums im Hauptfach Germanistik wahlweise auf Deutsch oder auf Italienisch erstellt wird. Als informelle Bezeichnung für die *prova finale* wird auch der Ausdruck *tesina* verwendet. Dieser Name macht besonders deutlich, dass man darunter eine kleine *tesi* versteht, die von Umfang und Inhalt her weniger anspruchsvoll als die *tesi magistrale* ist. Bei dieser handelt es sich um eine größere Abschlussarbeit, die nach zwei weiteren Studienjahren am Ende der *laurea specialistica* verfasst wird, und für welche die *prova finale* als Vorbereitung und Übung dient.

Der Studiengegenstand des studentischen Schreibens wird aus der Perspektive der «alltäglichen Wissenschaftssprache» untersucht. Darunter ist in Anlehnung an Ehlich (1995: 341) – ausgehend von einem funktional-pragmatischen Sprachbegriff – die Gesamtheit der sprachlichen Mittel zu verstehen, die zur Realisierung rekurrenter wissenschaftlicher Handlungen verwendet werden. Ausgehend von Ehlichs Begriff wurden methodologische Ansätze für die empirische Untersuchung der sprachlichen Umsetzung wissenschaftlichen Handelns in Texten von Experten und Studenten entwickelt: Steinhoff (2007) beschreibt das Repertoire der Mittel der alltäglichen Wissenschaftssprache, die in den Funktionsbereichen der Intertextualität, der Verfasserreferenz, der konzessiven Argumentation, der Textkritik und der Begriffsbildung in wissenschaftlichen Texten verwendet werden. Zu diesen gehören sowohl lexikalische Mittel, wie beispielsweise die begriffsbildende Kollokation *einen Begriff definieren*, als auch grammatische Konstruktionen, wie die zweiteilige Konjunktion *zwar-aber*, die vor allem im Rahmen konzessiver Argumentationen eingesetzt wird. Durch den Vergleich von wissenschaftlichen und studentischen Texten stellt Steinhoff außerdem fest, dass sich deutsche Studierende zu Beginn ihrer Schreibentwicklung im wissenschaftlichen Bereich nicht angemessen ausdrücken und an anderen, ihnen vertrauteren Sprachgebrauchsmustern, wie vor allem dem journalistischen, orientieren. Erst mit zunehmender Lese- und Schreiberfahrung erreichen sie allmählich einen angemessenen Gebrauch der alltäglichen Wissenschaftssprache.

In Anlehnung an diese Ansätze werden im geplanten Forschungsprojekt Aspekte der Verwendung der alltäglichen Wissenschaftssprache in Abschlussarbeiten italienischer Lernender untersucht, die sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache Deutsch verfasst wurden. Bei der empirischen Analyse kann ebenfalls von bestimmten Handlungsbereichen ausgegangen werden, wie beispielsweise von der Darstellung der Intertextualität, der metakommunikativen Kommentierung des eigenen Vorgehens und dem Umgang mit dem Selbstbezug. Dabei handelt es sich um diejenigen Bereiche, die von den Studierenden schon im Rahmen ihrer ersten akademischen Schreiberfahrungen häufig realisiert werden.

Als Basis für die empirische Untersuchung werden zwei Parallelkorpora studentischer *prove finali* in der Mutter- und Fremdsprache Deutsch verwendet, die aus dem Studienfach der Germanistik, genauer aus dem Bereich der deutschen Sprachwissenschaft (*lingua tedesca*) oder Literaturwissenschaft (*letteratura tedesca*) stammen.

Da sich studentische Texte mit ihrem «Als-Ob-Charakter» (nach Hermanns 1980) an wissenschaftlichen Texten zu orientieren haben, dienen zwei weitere Parallelkorpora von Wissenschaftlern aus der italienisch- und deutschsprachigen Germanistik als Vergleichsinstanz.

Zusätzlich dazu sollen auch die Urteile bezüglich der Angemessenheit des studentischen Sprachgebrauchs seitens erfahrener Schreiber miteinbezogen werden<sup>1</sup>.

Das Hauptziel dieser empirischen Untersuchung besteht darin, festzustellen, ob sich Studierende beim Verfassen von Texten im akademischen Bereich der Mittel der alltäglichen Wissenschaftssprache bedienen, oder, was zu erwarten ist, sich ähnlich wie unerfahrene deutsche Studierende an anderen, ihnen besser bekannten Diskurs- oder Textsortenmustern orientieren. Dabei handelt es sich vermutlich ebenfalls um den journalistischen Diskurs und vor allem um die schulische Textsorte des italienischen Aufsatzes (*tema di italiano*). Diese meinungsbetonte Aufsatzform stellt nämlich sehr oft die in der Schule zuletzt bewältigte Schreibaufgabe dar, bevor die Studierenden an der Universität nach vielen mündlichen Prüfungen ohne didaktische Einführung und mit wenig Übung die *prova finale* in Angriff nehmen.

Dass für italienische Studierende gerade die Beherrschung der alltäglichen Wissenschaftssprache in gewissen Handlungsbereichen beim universitären Schreiben in der Mutter- und in der Fremdsprache Deutsch am schwierigsten ist, wird in folgenden zwei Beispielen deutlich. Hier werden bei der Darstellung intertextueller Bezüge (Beispiel 1) sowie beim Umgang mit dem Selbstbezug (Beispiel 2) sprachliche Mittel eingesetzt, die als eher untypisch für wissenschaftliche Texte erscheinen und vielmehr an journalistische Texte bzw. an schulische *temi* erinnern:

Im ersten Teil findet meine eigene linguistische Arbeit über das bekannte grimmsche Märchen *Rotkäppchen* statt. Angesichts der linguistischen Theorien vom Romanist Prof. Dr. Harald Weinrich haben die sprachlichen Besonderheiten dieses Märchens Achtung verdient. [...] Dann fängt der zweite Teil der Arbeit an, der aus der Artikelübersetzung *Das Volksmärchen in der textlinguistischen Analyse* besteht. Mit diesem Artikel analysiert die Verfasserin, Frau Susanne Schmidt-Knaebel, die grimmsche Märchensammlung von einem linguistischen Gesichtspunkt aus; sie interessiert sich überhaupt für die Verbenverwendung, für die Benutzung von Zeitadverbien und für gattungstypische Verkleinerungsformen.  
(L, 9-11)

In dieser Textpassage aus einer *prova finale* zu den sprachlichen Besonderheiten von „Rotkäppchen“ verwendet die Schreiberin das Verb *sich interessieren für* in Verbindung mit der paraphrasierenden Zusammenfassung von Forschungsinhalten aus der Sekundärliteratur sowie die Ausdrücke *die Verfasserin, Frau Susanne Schmidt-Knaebel* und *Romanist Prof. Dr. Harald Weinrich* bei der Nennung von Forschernamen, wobei sowohl das Verb als auch der Appellativ *Frau* und die Angabe des akademischen Titels einschließlich des jeweiligen Tätigkeitsbereichs nicht für wissenschaftliche, sondern für journalistische Texte typisch sind (vgl. Steinhoff 2007: 315). Auch die Kollokation *Achtung verdienen*, bei der es sich um eine direkte Übertragung des italienischen *meritare l'attenzione* handelt und die zur metakommunikativen Kommentierung des methodologischen Vorgehens dient, erinnert eher an journalistische Mittel der Relevanzsetzung.

Im zweiten Beispiel aus dem Schlussteil einer Arbeit in der Muttersprache Italienisch zur Traumsprache in Popper-Lynkeus fällt der ausgeprägte „Ich“-Bezug in Verbindung mit Verben auf, die auf den Verlauf des persönlichen Lernprozesses des Schreibers und auf seinen dabei erzielten Erkenntniszuwachs hinweisen:

Lo scopo di questo lavoro è stato la rievocazione del valore di un linguaggio dimenticato come quello del sogno. Si è rivelato peraltro uno studio coinvolgente che, nel corso del suo sviluppo, ha stimolato sempre più la mia curiosità. Dopo aver superato i problemi dovuti alla raccolta dei

---

<sup>1</sup> Verfahren zur Untersuchung der Angemessenheit des studentischen Sprachgebrauchs im akademischen Bereich wurden von Steinhoff (2007) beim studentischen Schreiben in der Muttersprache und von Hüttner (2007) bei demjenigen in der Fremdsprache verwendet.

materiali, problemi di cui ho parlato nell'introduzione al presente lavoro, sono giunta al termine di questa esplorazione e posso affermare di avere scoperto le peculiarità nascoste di un fenomeno così interessante quale quello onirico. Infine posso asserire di essere riuscita a cogliere gli elementi salienti di questa scoperta grazie all'acutezza intellettuale e alla profondità dell'indagine psicologia di Popper che, attraverso il suo ingegno "linceo", si è rivelato per me una guida ed un sostenitore insostituibile.  
(A, 30-32)

Die narrative, autobiographische „Ich“-Verwendung, die in Formulierungen wie *posso affermare di aver scoperto, posso asserire di essere riuscita a cogliere* erfolgt, ist in wissenschaftlichen Texten eher ungewöhnlich (vgl. Steinhoff 2007: 205). In der Textsorte *tema di italiano* scheint sie hingegen besonders häufig vorzukommen, denn hier ist die Reflexion über den eigenen, durch das Schreiben in Gang gesetzten Lern- und Erkenntnisprozess durchaus erwünscht (vgl. Campagna 1992: 50).

Zur Überprüfung der Hypothese, dass italienische Lernende zum Ausdruck wissenschaftlicher Handlungen in den oben genannten Bereichen sprachliche Mittel verwenden, die vom angemessenen Gebrauch der alltäglichen Wissenschaftssprache abweichen und sich an anderen, ihnen besser bekannten Sprachgebrauchsmustern orientieren, wird zusätzlich zu den oben genannten Korpora die Auswertung weiterer Textsammlungen erforderlich sein; so zum Beispiel das journalistische Online-Korpus der italienischen Tageszeitung *Repubblica* und ein weiteres Korpus von italienischen, muttersprachigen Schulaufsätzen.

Durch die Gegenüberstellung des studentischen Sprachgebrauchs in der Muttersprache Italienisch und in der Fremdsprache Deutsch soll festgestellt werden, ob in beiden Sprachen ähnliche Tendenzen auftreten, bzw. welchen spezifischen Problemen italienische Lernende beim studentischen Schreiben in der Muttersprache und in der Fremdsprache Deutsch begegnen. Schließlich soll auf mögliche schreibdidaktische Konsequenzen eingegangen werden.

## LITERATUR

Audrey, François (2005): Wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache Deutsch am Beispiel von Abschlussarbeiten französischer Studierender. Siegen.

Campagna, Luciano (1992): *Tecniche per lo svolgimento del tema di italiano*. Milano.

Ehlich, Konrad (1995): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderata. In: Kretzenbacher, Heinz. L./Weinrich, Harald (Hg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin, New York, S.325-351.

Eßer, Ruth (1997): „*Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat*.“ Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München.

Gruber, Helmut/Rheindorf, Markus/Wetschanow, Karin/Reisigl, Martin/Muntigl, Peter/Czinglar, Christine (2006): *Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben. Eine empirische Untersuchung studentischer Texte*. Wien.

Heller, Dorothee. (2006): *L'autore traccia un quadro ...* Beobachtungen zur Versprachlichung



- wissenschaftlichen Handelns im Deutschen und Italienischen. In: Ehlich, Konrad/Heller, Dorothee (Hg.): *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Bern, S.63-85.
- Hermanns, Fritz (1980): Das ominöse Referat. Forschungsprobleme und Lernschwierigkeiten bei einer deutschen Textsorte. In: Wierlacher, Alois (Hg.): *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. Band 2, S.593-607.
- Hufeisen, Britta (2002): Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität. Innsbruck.
- Hüttner, Julia I. (2007): *Academic Writing in a Foreign Language. An Extended Genre Analysis of Student Texts*. Frankfurt/M. et al.
- Keseling, Gisbert (2004): *Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können*. Wiesbaden.
- Lavinio, Cristina/Sobrero, Alberto A. (Hg.) (1991): *La lingua degli studenti universitari*. Firenze.
- Moll, Melanie (2001): *Das wissenschaftliche Protokoll: vom Seminardiskurs zur Textart: empirische Rekonstruktionen und Erfordernisse für die Praxis*. München.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (2002): Schreiben und Denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens. In: Kruse, Otto/Perrin, Daniel/Wrobel, Arne (Hg.): *Schreiben. Vom intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. Wiesbaden, S.33-47.
- Ortner, Hanspeter (2003): Synkretismus statt Gestaltung – ein Problem beim wissenschaftlichen Schreiben. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin, New York, S.186–210.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen.
- Ruhmann, Gabriela (2003): Präzise denken, sprechen, schreiben. Bausteine einer prozessorientierten Propädeutik. In Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.): *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen*. Berlin, New York, S.211-231.
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen.
- Stezano Cotelo, Kerstin (2006): Die studentische Seminararbeit – studentische Wissensverarbeitung zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen. In: Ehlich, Konrad/ Heller, Dorothee (Hg.): *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Bern, S.87-114.
- Thüne, Eva M. (2006): Argumentative Texte im DaF-Unterricht an italienischen Universitäten. In: Foschi Albert, Marina/Hepp, Marianne/Neuland, Eva (Hg.): *Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Pisaner Fachtagung 2004 zu neuen Wegen der italienisch-deutschen Kooperation*. München, S.197-205.

Wrobel Arne (2003): Schreiben und Formulieren. Prätex als Problemindikator und Lösung. In: Kruse, Otto/Perrin, Daniel/Wrobel, Arne (Hg.): Schreiben. Vom intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. Wiesbaden, S.83-97.

# WISSENSCHAFTSTRADITIONEN, STIL UND BEWERTEN BEI DER VERMITTLUNG DES DEUTSCHEN ALS WISSENSCHAFTSSPRACHE. DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN IM DEUTSCH-FRANZÖSISCHEN UNIVERSITÄREN KONTEXT

*Elisabeth VENOHR (Saarbrücken)*

Warum sich überhaupt noch mit unterschiedlichen Universitätskulturen oder auch Wissenschaftstraditionen beschäftigen, wo doch die Nivellierung der europäischen Universitätslandschaft immer weiter fortschreitet?<sup>1</sup> Dieser Annahme widerspricht jedoch die Tatsache, dass Wissenschaftsdiskurse historisch gewachsene (Wimmer 2001) und kulturspezifisch geprägte Systeme darstellen (Ehlich 2000; Eßer 1997/2006 u.a.), deren Kenntnis die Grundlage für den internationalen Wissenschaftsaustausch bildet.

Auch wenn durch den Bologna-Prozess eine merkliche Annäherung und Vergleichbarkeit der europäischen Universitätsabschlüsse erkennbar ist<sup>2</sup>

[...] bleiben die unterschiedlichen Lehr- und Lernkulturen, die sich vor allem als Antworten auf die Modernisierungsprozesse seit dem Ende des 18. Jh. und im Verlauf des 19. Jh. ausgebildet haben, weitgehend bestehen. So sind auch heute die Universitäten in Europa inhaltlich, strukturell und in ihren Funktionen für die Elite- und/oder Massenbildung stark von der Nationalgeschichte der jeweiligen Länder geprägt.“ (Durand u.a 2006: 13).<sup>3</sup>

Bei einem Auslandsaufenthalt spielen weiterhin Fremderfahrung und Missverständnisse in der universitären Kommunikation eine entscheidende Rolle; ein Thema, mit dem sich v.a. die Mobilitäts- bzw. Austauschforschung beschäftigt, da sich in „kritischen Interaktionssituationen“ fremdkulturelle Kulturstandards manifestieren und somit den im Ausland zu erwartenden Akkulturationsstress (den so genannten „Kulturschock“) auslösen können.<sup>4</sup> Daneben gibt es Projekte zur Internationalisierung (u.a. „Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium“/MuMiS)<sup>5</sup>, die u.a. die internationalisierte Hochschulkommunikation in Englisch als

---

<sup>1</sup> Ein Kernstück des 1999 eingeleiteten Bologna-Prozesses ist die Einführung eines gestuften Studiensystems, das in Deutschland wie in den meisten beteiligten Ländern in Form von Bachelor- und Master-Studiengängen seine Umsetzung findet. Mit dieser Reform wird an den deutschen Hochschulen neben der europaweiten Harmonisierung der Studienstrukturen auch eine Reduzierung der für zu lang befundenen Studienzeiten angestrebt. Hier spielen Faktoren wie das Studienverhalten, -zugang, -bedingungen und nicht zuletzt auch die Studienfinanzierung im Hinblick auf den späteren Arbeitsmarkt eine Rolle. Vgl. Schwarzenberger, Alice (2005): Studiendauer in zweistufigen Studiengängen – Ergebnisse eines internationalen Vergleich In: Kurzinformation HiS Hochschul- Informations-System 6/2005, S. 27 ff., [http://www.his.de/pdf/pub\\_kia/kia200506.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200506.pdf), Stand 01.05.2008

<sup>2</sup> Mit der Gründung der Deutsch-Französischen Hochschule (DFH) am 19. September 1997 begann die Vernetzung von Hochschulen in beiden Ländern. Heute hat die DFH rund 4.500 Studierende, 140 grundständige und postgraduale integrierte Studiengänge und 150 Partnerhochschulen neben der Kooperation mit Drittländern wie Polen oder der Schweiz. Vgl. DuZ spezial. 29. Juni 2007, S. 3.

<sup>3</sup> Der in beiden Landessprachen erschienene und von der DFH unterstützte Band „Studieren in Frankreich und Deutschland. Akademische Lehr- und Lernkulturen.“ zeigt, dass insbesondere für die DFH-Studierenden differierende Werte- und Normsysteme in der jeweils anderen Wissenschaftskultur zu einem „Kulturschock“ führen können.

<sup>4</sup> Ausführlicher dazu siehe auch Ulrich Hößler (2008); einen Überblick über aktuelle Trends und Forschungsaufgaben aus deutscher Sicht gibt Susanne Ehrenreich (2008).

<sup>5</sup> <http://www.mumis-projekt.de>, Stand 01.05.2008

Lingua Franca beleuchten; und zwar auf der Grundlage sprach- und kulturwissenschaftlicher empirischer Forschung.

Bei den folgenden Überlegungen geht es allerdings vielmehr um das Aufstellen neuer Parameter zur Beschreibung der sich in Texten und deren Bewertung manifestierenden Kulturspezifität von Lehr- und Lernstilen, für die umfassende empirische Untersuchungen zu Lehr- und Lernprozessen im Bereich des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache bisher fehlen. Dies liegt einerseits an der schwierigen «[...] Operationalisierbarkeit des ‚Kulturfaktors‘, [andererseits am] Problem des Forscherparadoxons, das jeder Kulturforschung innewohnt.» (Eßer 2006: 11). Das bedeutet, dass die als unterschiedlich wahrgenommenen Wissenschaftsstile nicht immer eindeutig als „kulturbedingt“ ermittelbar sind. Aus diesem Grund muss eine Methodenmischung unter Zuhilfenahme unterschiedlicher Disziplinen erfolgen, um daraus einen Nutzen für eine interkulturelle, wissenschaftsorientierte Schreibdidaktik zu gewinnen. Es sollen daher einige didaktische Vorschläge für das wissenschaftliche Schreiben in kulturkontrastiver Perspektive gemacht werden, denen Bewertungsmaßstäbe und -konzepte französischer Wissenschaftler/innen zu Grunde liegen.

## 1. ASPEKTE UND DIDAKTISCHE PERSPEKTIVEN EINER INTERKULTURELLEN SCHREIBFORSCHUNG

Neben den Studien zur kontrastiven Rhetorik (Kaplan 1966) und der kontrastiven Pragmatik (Clyne 1993) können im Rahmen der interkulturellen Stilfeorschung (ausführlicher dazu Schröder 1998) unterschiedliche Perspektiven und Fragestellungen interdisziplinär behandelt werden. Dazu gehören sowohl kontrastive Korpusanalysen wissenschaftlicher Textsorten als auch vergleichende Befragungen nach Bewertungsmaßstäben, die u.U. nicht immer kodifiziert sein müssen, aber aufgrund ihres frequenten Auftretens in Gutachten oder anderen bewertenden Textsorten im Rahmen studienqualifizierender Diskurse dennoch als „intersubjektiv“ bezeichnet werden können. Darüber hinaus kann hier auch durch Beschreibung und Vergleich fremd- und eigenkultureller Rezeption von Wissenschaftstexten auf den kulturgeprägten Umgang mit eben diesen Texten und ihrer (Re-)Produktion im Studium geschlossen werden.

Allen Ansätzen gemeinsam ist die bereits erwähnte Problematik des Zusammenhangs zwischen sprachlichen Phänomenen und der eindeutigen Zuordnung dieser zur Kategorie „Kulturspezifität“.

[Die] interkulturelle Stilfeorschung steht vor schwerwiegenden methodologischen und methodischen Problemen, wobei ich ein Hauptproblem darin sehe, Korrelationsbeziehungen zwischen dem Faktor Kultur und Stil zu überprüfen: Bedingt durch das komplexe Bedingungsgefüge, das dem Stil eines konkreten Textes zugrunde liegt, ist es sehr kompliziert, die einzelnen Faktoren in der Analyse zu isolieren und den auch theoretisch noch unzureichend definierten Begriff des Kulturunterschieds zu operationalisieren. (Schröder 1998: Kap. 3.2.1)<sup>6</sup>

Da allerdings die Vermittlung wissenschaftssprachlicher Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch vor allem didaktisch „verwertbare“ Daten benötigt, sollte der Fokus einer kulturkontrastiven Studie im Bereich wissenschaftlichen Schreibens im Studium genau auf die Bedürfnisse der Studierenden in ihrer jeweiligen kulturgeprägten universitären Ausbildungssituation gelegt werden. Anders als bei Ansätzen der Kontrastiven Textologie (Spillner 1981) oder der wissenschaftsbezogenen

---

<sup>6</sup> Unter [http://www.sw2.eu-frankfurt-o.de/VirtuLearn/hs.winter00/ling-3/artikel/Stil/stil3\\_2.html](http://www.sw2.eu-frankfurt-o.de/VirtuLearn/hs.winter00/ling-3/artikel/Stil/stil3_2.html), Stand 01.05.2008.

Kommunikation (Gnutzmann 1991), in der es um Textmusterrealisierungen von – meist muttersprachlichen – Experten geht, ist bei den so genannten Lernertexten das „Novizentum“ in der Regel auf zwei Ebenen erkennbar:

- durch Unsicherheiten bei Imitation bzw. Simulation des Wissenschaftsaustauschs („Als-Ob-Status“, hierzu auch Pieth/Adamzik 1997:34), u.U. verstärkt durch die fehlende wissenschaftssprachliche Textmusterkompetenz in der Muttersprache L1 und
- durch die teilweise unreflektierte Übertragung bekannter Text- und Argumentationsstrukturen aus der L1 auf die wissenschaftssprachlichen Normen in der Fremdsprache L2 ohne Berücksichtigung möglicher kulturbedingt differierender Textsortenkonventionen.

Anders als in der schulischen Ausbildungsphase des Fremdsprachenunterrichts, in der die sprachliche Korrektheit im Vordergrund steht und diese auch das wichtigste Bewertungskriterium für Lernertexte darstellt, verschiebt sich beim Übergang zur Universität das Anforderungsprofil:

Zweitens hängt der Erfolg studentischen Schreibens nicht ausschließlich von der Richtigkeit oder Fehlerhaftigkeit des Ausdrucks, sondern vor allem von der Qualität der Aufgabenlösung ab. (Zuchewicz 2001:14)

In der DaF-Praxis im Ausland (z.B. aus der Sicht einer deutschen Lehrperson als Vertreter der Inlandss germanistik, u.a. auch die DAAD-Lektoren) zeigt sich, dass es in der Tat große Unterschiede in der Bewertung studentischer Arbeiten gibt. Es kann nämlich passieren,

[...], dass dieselbe Abschlußarbeit [sic] in einem Land als Glanzstück studentischer Leistung gefeiert und in einem anderen Land als unwissenschaftlich verrissen werden kann. (Reuter 2003: 324)

Auf diesen Aspekt möchte ich im Folgenden näher eingehen, da er einerseits das Kriterium der „Wissenschaftlichkeit“, andererseits auch die Kulturprägtheit von Bewertungsmaßstäben berührt.

## 2. KRITERIEN DER WISSENSCHAFTLICHKEIT BEIM WISSENSCHAFTLICHEN SCHREIBEN

Wissenschaftliches Vorgehen besteht in dem Aufstellen von klar definierten und empirisch überprüfbaren Aussagen von Sachverhalten und der Prüfung auf logische Konsistenz und Kohärenz. (Roth 2003: 206)

Eine solch disziplinumfassende und nicht-gegenstandsbezogene, sondern eher verfahrensorientierte Definition wissenschaftlichen Arbeitens wird dem Studienanfänger nicht als Gerüst zur Bewältigung von Schreibaufgaben in seinem Fach dienen können. Auch der oft zitierte und sehr verbreitete Anspruch an eine wissenschaftliche Arbeit als eigenständige und originäre Leistung zeigt, dass es sich hier auch immer um subjektive Kriterien handelt.

Am Anfang einer jeden Schreibberatung und -betreuung steht daher immer erst die Klärung des Konzepts von „Wissenschaftlichkeit“, bevor die Probleme im Herstellungsprozess in Angriff genommen werden können (Hollmann/Frank/Ruhmann 1995: 9f, zitiert nach Büker 1998 131).

In einem zweiten Schritt müssen Fragen zum individuellen Schreibverhalten geklärt werden, darunter:

1. Liegt ein Schreibprozessproblem oder ein Schreibproduktproblem vor? (vgl. Pohl 2007)
2. Handelt es sich um ein objektives Schreibproblem oder eine subjektive Schreibschwierigkeit?
3. Ist das Schreibproblem bedingt durch die L1?
  - a) Sprachliche Defizite
  - b) Interferenz von L1 und L2 in Textmuster und Darstellungslogik

Am Beispiel der französischen wissenschaftlichen Textsorte „thèse“ und „rapport de soutenance de thèse“ soll nun versucht werden, konventionalisierte Bewertungsmaßstäbe und tatsächliche Bewertung einander gegenüberzustellen.

### 3. BEWERTUNG EINER FRANZÖSISCHEN „THÈSE“

Das BEWERTEN *in* wissenschaftlichen Texten gehört in der als gemeinhin sachlich-neutral und unpersönlich geltenden Darstellungsweise wissenschaftlicher Inhalte auf den ersten Blick nicht zu der hier angestrebten Bewertung wissenschaftlicher Arbeiten bzw. dem wissenschaftlichen Schreiben. Jedoch kann man im Anschluss an die vergleichende Studie zum wissenschaftlichen Artikel (Französisch-Deutsch) von Rentel 2008 behaupten, dass eine gewisse Erwartung an die Sachlichkeit bzw. (Nicht-)Autorenpräsenz in wissenschaftlichen Texten das Schreiben wissenschaftlicher Texte und die Bewertung ihrer Qualität bestimmt.

Die Berührungspunkte mit der textlinguistisch ausgerichteten Stilistik deutscher Prägung (u.a. Sandig 2004 zu Bewertungstexten) und dem Ansatz der französischen Diskurslinguistik der „discours ordinaires et spécialisés“ (vgl. Carnet du CEDISCOR 1995, u.a. „modalité appréciative“ bei Béacco) erscheinen für die hier gewählte Fragestellung besonders fruchtbar zu sein.

Am Beispiel der französischen „thèse“<sup>7</sup> – als Entsprechung zur deutschen Doktorarbeit – lässt sich das Konzept der „scientificité“ besonders gut exemplifizieren: Die in Anleitungstexten aufgeführten Normen einer „thèse“ sind präskriptiv; im „pré-rapport“ und „rapport de soutenance de thèse“ wird aber *am* Text evaluiert, also deskriptiv vorgegangen.

Man kann dabei das BEWERTEN auf drei Ebenen von jeweils unterschiedlichen, disziplinspezifischen Standpunkten aus beschreiben:

- meta-sprachlich: l’appréciation/modalité appréciative (Ecole française d’analyse du discours)  
= Wie wird die Bewertung *in* und *über* die „thèse“ sprachlich ausgedrückt?
- inhaltlich: pertinence/scientificité (Sciences du langage)  
= Inwiefern entspricht die Arbeit wissenschaftlichen Kriterien?
- makrostrukturell: traits typiques du genre de discours (Linguistique textuelle)  
= Sind die wissenschaftlichen Textsortennormen eingehalten worden?

---

<sup>7</sup> Die zunächst als Schultextsorte zu bezeichnende „dissertation“, die später jedoch als universitäre Textsorte ausdifferenziert wird, hält den an eine französische „thèse“ gestellten Wissenschaftskriterien nicht Stand. „Die Dissertation gilt als Kernstück der französischen *Schulbildung*.“ (Vinckel 2008:62, in Band 1, Herv. E.V.) vs. : „La dissertation est une forme particulière de raisonnement écrit, propre à la tradition *universitaire française*.“ (Leblanc 2006: 11, zitiert nach Vinckel 2008: 63, in Band 1, Herv. E.V.).

Grundlegende Qualitätskriterien für eine französische „thèse“ wurden u.a. von Dardy/Ducard und Maingeneau 2002 aufgestellt:

„[...] six qualités caractéristiques de la thèse-type qui joue alors le rôle d'attracteur (un idéal de thèse):

- ampleur de l'investigation empirique
- pertinence de l'analyse
- connaissance de la littérature concernant le domaine d'investigation
- intérêt de la contribution pour la communauté scientifique
- originalité de la thèse (proposition théorique)
- ouverture disciplinaire.“ (ebd.: 104).“

Dass es sich hierbei um sehr weit gefasstes Verständnis von Wissenschaft handelt, für das es im Falle der Umsetzung einer Konkretisierung bedarf, liegt auf der Hand. Insbesondere das Qualitätskriterium „l'intérêt de la contribution pour la communauté scientifique“ hat keinerlei messbaren (Aussage-)Wert, da sich die „communauté scientifique“ immer wieder selbst definiert, aber sich gleichzeitig damit auch bestätigt. Hier handelt es sich um ein systeminhärentes Merkmal von Wissenschaftsdiskursen, die in sich geschlossen sind. Die entscheidende Frage in interkultureller Perspektive wäre allerdings, herauszufinden, welche Disziplingrenzen es in der jeweiligen Wissenschaftskultur gibt und inwieweit eine methodische und inhaltliche Durchlässigkeit (auch Interdisziplinarität) gegeben ist.

Besonders aufschlussreich erscheint in diesem Zusammenhang auch die Ad-hoc-Einschätzung eines französischen Wissenschaftlers (Directeur de Recherche au CNRS) zu sein, der sich im Anschluss an einen Vortrag zum Thema „Le thésard et son `terrain““ an der *Ecole de de Paris du management* auf die Frage eines Diskutanten nach den Kriterien für „une bonne thèse“ folgendermaßen äußert (Bewertungswörter werden hervorgehoben):

1) Elle [la bonne thèse] traite d'un sujet qui correspond à un **véritable** enjeu social. 2) Elle apporte des faits nouveaux : il est bon de rapporter des pépites du terrain. 3) Elle apporte une contribution **marquante**. 4) La thèse défendue est étayée sur des faits rapportés **avec précision**: le thésard doit expliquer comment il a recueilli ses données et ce qui l'a amené à se forger sa thèse. Il doit donc faciliter la critique de son travail. 5) Elle montre en quoi les idées avancées s'opposent ou se rapprochent des connaissances établies. (Berry 2000: 9)

Bei der Gegenüberstellung mit der tatsächlichen Bewertung der wissenschaftlichen Leistung in der Textsorte „rapport de soutenance de thèse“ wird in der Versprachlichung durch bewertende Formulierungsmuster, die sich inhaltlich auf Kriterien wie Originalität und Eigenständigkeit beziehen, deutlich, dass die Verstärkung hier durch positiv wertende Adjektive und Adverbien erfolgt.

Hervorzuheben ist, dass es sich bei den folgenden Äußerungen um mündlich realisierte Bewertungen handelt, die im „rapport de soutenance de thèse“ schriftlich fixiert wurden. Im Deutschen würden diese eher durch Grad- oder Steigerungspartikeln (z.B. „ausgesprochen“ oder „in höchstem Maße“) ausgedrückt:

[...] il s'agit d'une **vraie** thèse au sens où le candidat est **réellement** porteur d'une série d'hypothèses et d'un point de vue. (Dardy u.a. 2002:101)

R déclare qu'il s'agit d'un travail **monumental**, et d'une vraie thèse, qui renverse le savoir habituel. (ebd.)

On voit qu'il s'agit d'une thèse, à proprement parler. Celle-ci est **convaincante** car elle s'appuie sur l'étude empirique [...] à partir de sources nouvelles et qu'elle impose une relecture critique de travaux antérieurs. (ebd.: 102)

Die Frage, die sich im Rahmen einer textlinguistisch basierten kontrastiven Analyse stellt, ist folgende: Sind ähnliche Bewertungsmuster/-kategorien in Gutachten deutscher Betreuer/innen nachweisbar oder handelt es sich bei diesen Bewertungen und deren sprachlicher Realisierung um solche, die für den französischen Wissenschaftsdiskurs als „typisch“ bezeichnet werden können? Hier müssen weitere korpusbasierte Untersuchungen folgen, die frequente Lexik des Bewertens mit den jeweils kulturspezifischen Bewertungsmaßstäben in Verbindung setzt (vgl. Ripfel 1987).

Der Vergleich mit präskriptiven Anleitungstexten zum Verfassen einer deutschen Doktorarbeit und der tatsächlichen deskriptiven Bewertung durch die Gutachter würde höchstwahrscheinlich zu einigen im Kern ähnlichen Ergebnissen führen. Hier ergibt sich aber, genauso wie bei dem Versuch, die Textsorte „Forschungsplan“ (Reuter 2005) empirisch zu erfassen, das Problem der Verfügbarkeit dieser Texte, die in der Regel – anders als Seminar- oder Hausarbeiten – nicht frei zugänglich sind oder nicht in ausreichender Anzahl vorliegen. Bei der Analyse solch stark kodifizierter Textsorten, wie dem Gutachten, ist außerdem die Adressatenvielfalt zu berücksichtigen.

#### 4. SCHREIBPROBLEME FRANZÖSISCHER STUDIERENDER

Wie bereits an anderer Stelle betont wurde, gehört das Thema „Schreibprobleme und -beratung im Studium“ inzwischen zu einem interdisziplinär viel beachteten Betätigungsfeld in der deutschsprachigen Forschung (Venohr 2008, Band 1). Auch wenn sich im französischen Sprachraum die Notwendigkeit einer universitären Schreibdidaktik nur zögerlich durchsetzt, gibt es doch einige Ansätze, die mit dieser Forschungsausrichtung deutscher Prägung vergleichbar sind (u.a. Pollet 2001 „Pour une didactique des discours universitaires“; Yves Reuter 2004: „Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation“).

Dass es bisher – anders als inzwischen in Deutschland – nur wenige „Schreibangebote“ (d.h. im Sinne von „Schreibzentren und -beratung“) an französischen Universitäten (außerhalb der Kurse zur „initiation à la méthodologie littéraire“ oder „de la recherche“) gibt, lässt sich u.U. wie folgt erklären:

Angesichts der hohen Ansprüche französischer Schulprogramme besonders in zwei Fächern, Französisch und Philosophie, die sich die Beherrschung der Argumentation und das selbständige Denken zum Ziel setzen, sollte der Übergang zwischen Schule und Universität eigentlich fließend sein und die argumentative Schreibkompetenz als vorausgesetzt gelten (Chevrel 2008: 73, Band 1)

Erst mit dem Anfertigen der Masterarbeit im ersten Studienjahr („mémoire de master 1<sup>er</sup>“) in der Fremdsprache Deutsch wird ein weiteres Problem deutlich: Auch der Qualitätsanspruch an das Schreibprodukt orientiert sich an der bisher praktizierten muttersprachlichen Schreibpraxis.



Das Bestreben, die Muttersprache Französisch – auch schriftlich – perfekt zu beherrschen, ist in der französischen Tradition stark verankert. (François 2004:167)

In der Schule orientieren sich Schüler grundsätzlich am Fehlerkonzept und der Frage nach dem *richtigen* „Modell“. Beim Fremdsprachenlerner ist diese Fehlerorientierung sehr nachhaltig und es dauert lange, bis ein fremdsprachlicher Sprecher eine gewisse sprachliche Eigenständigkeit erlangt. Liegt nun der Fokus der Bewertung seitens der Lehrenden auf der Sprachkorrektheit, was im fremdsprachenwissenschaftlichen Studium an französischen Universitäten der Fall ist, dann ist das wissenschaftliche Schreiben vor allem eine sprachliche Übung.

Die Probleme der französischen Studierenden beim Abfassen eines französischen „mémoire“ in deutscher Sprache können sowohl aus der fehlenden wissenschaftlichen Erfahrung in ihrer L1-Sozialisation als auch aus Unkenntnis der fremdkulturellen L2-Schreibsituation heraus resultieren. Die genaue Bestimmung der Fehlerquellen bleibt daher ein Desiderat, das an dieser Stelle nur genannt werden soll. Dennoch wird hier der Versuch einer ersten Zusammen- bzw. Gegenüberstellung von Schreibschwierigkeiten in L1 und L2 unternommen.

a) Schriftsprachliche Mängel bei Studierenden mit Deutsch als Muttersprache(in Anlehnung an Pohl 2007)

- schriftsprachliche Mängel (Orthographiefehler, Formulierungsschwächen/„journalistischer Stil“)
- textorganisatorische Mängel
- spezifische Mängel wissenschaftlicher Textproduktion
- wissenschaftliches Zitieren/Referieren
- wissenschaftliches Argumentieren

b) Typische *Interlanguage*-Fehler (auch bei französischen Sprechern)

- Parataktischer Stil/fehlende Konnektoren
- Allgemeine Formulierungsschwächen (insbes.: Funktionsverbgefüge)  
Bsp.: \**Die Textlinguistik zeigt auf die Regelhaftigkeit von Textbildung und Textverstehen auf*
- Genitivreihungen statt Komposita-Bildung
- Präferenz von Relativsatz- bzw. Infinitivkonstruktionen statt Partizipialkonstruktionen

Aus diesen Beobachtungen, denen sowohl Lernertexte französischer M-1-Studierender bei der Realisierung der Prüfungstextsorte „contraction croisée“ (Chevrel 2008: 76, Band 1) als auch die Ergebnisse der Befragungen von Lehrenden und Doktoranden im deutsch-französischen Kontext zu Grunde liegen, die noch nicht abgeschlossen sind, ließen sich folgende Tendenzen ableiten:

c) Besonderheiten beim wissenschaftlichen Schreiben französischer Germanistik-Studierender

- Unsicherheiten bei der Verwendung von Fachbegriffen bzw. Fremdwörtern  
(Bsp. für : „die *linguistische* Situation der Juden in Deutschland“)
- sparsamer Rückgriff auf externe Quellen/Verstöße gegen Zitiernormen
- Zusammenfassen statt kritische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand
- Besondere Aufmerksamkeit gilt der „introduction“ oder dem „plan“ (starke Orientierung an der „dissertation“).

Aus den bisherigen Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass es aufgrund der Notwendigkeit einer didaktischen Umsetzung nicht allein darum gehen kann, die Unterschiede in der Bewertung bzw. die einzelsprachliche Verbalisierung eines Werturteils zu beschreiben. Vielmehr sollte eine Intensivierung von Betreuungsmaßnahmen im Bereich „Schreiben in der fremden Wissenschaftssprache Deutsch“ unter Einbeziehung (kultur-)kontrastiver Aspekte bei der Vermittlung wissenschaftsdiskursiver Bewertungsmaßstäbe und -muster erzielt werden. Dabei ist das textsortenbezogene Arbeiten eine wichtige Grundvoraussetzung, die sich sowohl im Vergleich der wichtigsten studienrelevanten sowie wissenschaftlichen Textsorten kulturkontrastiv als auch in der konsequenten Verbindung vom wissenschaftlichen Lesen und Schreiben manifestiert. Darüber hinaus sollte auf deutschsprachige Ratgeberliteratur zum Verfassen wissenschaftliche Texte verwiesen<sup>8</sup> und progressive Schreibübungen von der Zusammenfassung über die Rezension zur Einleitung zu einer Seminararbeit angeboten werden. Auch hier sind Schreibstrategien aus der Muttersprache (L1) zu nutzen, insbesondere die Textmusterkompetenz in den Übungs- und Prüfungstextsorten „*rédaction de texte*“ und „*dissertation*“.

In Anlehnung an Eßer (2006) bedeutet dies aber auch für die Ausbildung künftiger DaF-Lehrender, dass bestimmte Fertigkeiten vermittelt werden müssen, die dazu befähigen, sich mit der latenten ethnozentristischen Sichtweise in interkulturellen Begegnungssituationen auseinandersetzen zu können.

- „Bewusstheit dafür entwickeln, dass auch das eigene Unterrichtshandeln sehr stark kulturgeprägt ist und für die LernerInnen befremdlich sein kann;
- vorschnelle Deutungen von Lernerverhalten (keine Mitarbeit = die Lerner sind desinteressiert oder schüchtern) vermeiden (vgl. Eßer 2002) [...]“ (Ebd.:9)

Abschließend möchte ich ein Kurskonzept vorstellen, das sich in dieser Form noch in der Erprobungsphase befindet, dessen einzelne Module jedoch genau die bereits aufgeworfenen Fragen und Themenkomplexe aufgreifen.

## 5. KURSKONZEPTION FÜR FRANZÖSISCHE STUDIERENDE IM MASTERSTUDIUM

### ***Modul 1: Grundprinzipien wissenschaftssprachlicher Diskurse am Beispiel der Germanistik***

In der deutschen Wissenschaftstradition (insbesondere im Studium) spielt die Mündlichkeit - neben der unbestrittenen Dominanz schriftlicher Kommunikationsformen - eine große Rolle. Studierende werden regelmäßig mit ganz unterschiedlichen Formen mündlicher Kommunikation konfrontiert. Oft handelt es sich zwar um schriftlich konzipierte, jedoch mündlich realisierte Texte (z.B. bei einer Vorlesung). Aber auch in diesen Textsorten werden Formulierungsmuster verwendet, die auf ihren Gesprächscharakter verweisen. Ein besonderer Fall von mündlicher Kommunikation in Deutschland ist das im Studium der Geisteswissenschaften fest verankerte Seminargespräch (oft im Anschluss an das mündliche Referat) zum Austausch wissenschaftlicher Inhalte, das im Gegensatz zum spontanen Alltagsgespräch einer starken Normierung unterliegt.

---

<sup>8</sup> Das erscheint bei französischen Studierenden besonders sinnvoll, da die Tradition der Ratgeberliteratur bzw. der Nutzung von methodischen Hilfsmitteln im französischen Universitätskontext im Vergleich zu der Fülle an deutschen Anweisungstexten zum wissenschaftlichen Arbeiten weniger ausgeprägt ist (vgl. auch Pieth/Adamzik 1997: 32).

Beim Vergleichen mit der französischen wissenschaftlichen Ausbildung zeigt sich hier eine andere Schwerpunktsetzung.

*Lernziele:*

- „Wissenschaft“ oder Wissenschaftssprachen als Diskurssysteme verstehen, die untereinander vernetzt sind,
- die Merkmale von Wissenschaftssprache/n zunächst fächerübergreifend, dann fachspezifisch vergleichend beschreiben
- kulturspezifische Merkmale von Wissenschaftssprachen und ihren Produkten/Textsorten in mündlichen und schriftlichen Diskursen erkennen.

*Methoden/ Übungsformen:*

1. Lektüre und eigene Bewertung der Fachlichkeit von wissenschaftlichen Texten
2. Übungen zum Umgang mit Sekundärliteratur „à l'allemande“
3. Gegenüberstellung mündlicher und schriftlicher Diskurse/Textsorten im deutschen und französischen Schul- und Hochschulsystem sowie die jeweilige einzelsprachliche Textsortenvernetzung
4. Unterscheidung nach „Ebenen der wissenschaftlichen Kommunikation“ und Ausbildungsgrad  
(hier: Hausarbeit/dissertation und mémoire vs. Doktorarbeit/thèse)

***Modul 2: Sprachhandlungen in der wissenschaftlichen Kommunikation***

Eine übergeordnete Sprachhandlung, in der sich auch Diskurstraditionen und sprach- bzw. kulturspezifische Besonderheiten in der interkulturellen Interaktion zeigen, ist das ARGUMENTIEREN, zu dem auch das BEWERTEN gehört. Ausländischen Studierenden bereitet die Realisierung bestimmter wissenschaftlicher Sprachhandlungen oftmals dann Probleme, wenn sich sprach- und kulturspezifische Kategorien der Direktheit bzw. Indirektheit (z.B. beim KRITISIEREN) widerspiegeln.

*Lernziele:*

- Form und Funktion der wichtigsten wissenschaftlichen Sprachhandlungen in unterschiedlichen Textsorten/Situationen kennen lernen,
- mit dem Französischen sowohl sprachlich als auch soziokulturell kontrastieren und Formulierungsmuster in Abhängigkeit der jeweiligen sprachlichen Intention anwenden können.

*Methoden/ Übungsformen:*

1. Typische Sprachhandlungen (BESCHREIBEN, ERKLÄREN, ZUSAMMENFASSEN, ZITIEREN, BEWERTEN usw.) in Texten deutscher Germanistikstudierender (z.B. in Hausarbeiten) herausarbeiten und Varianten beschreiben
2. Kommunizieren in verschiedenen Gesprächssituationen (darunter auch im Sprechstunden- oder Seminargespräch): Simulationen
3. Präsentieren: eigene Textproduktion in Form von Kurzreferat.

### ***Modul 3: Schreibwerkstatt***

Schreiben in der Fremdsprache Deutsch baut auf dem Bewusstsein bzw. der Reflexion über das Schreiben in der Muttersprache Französisch auf. Das Sichtbarmachen von Textmusterwissen, das durch die französische „schulische Sozialisation“ geprägt ist, dient der schrittweisen Annäherung an die wissenschaftssprachliche Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch.

#### *Lernziele:*

- Phasen des Schreibens (Planen, Formulieren und Redigieren) unterscheiden,
- die im französischen universitären System verbreitete Übersetzungsmethode (Bsp.: Übungs- und Prüfungstextsorte „contraction croisée“) durch andere „direkte“ Schreibverfahren in der Fremdsprache Deutsch ersetzen
- Überarbeitungsstrategien für die Fremdsprache Deutsch kennen und anwenden,
- das wissenschaftliche Schreiben in seiner Kulturgeprägtheit erkennen sowie
- interkulturelle Unterschiede bei den Bewertungskriterien schriftliche Texte und Textsorten benennen können.

#### *Methoden/ Übungsformen:*

1. ein Schreibtagebuch führen,
2. verschiedene studentische und wissenschaftliche Textsorten produzieren (Protokoll, Exzerpt, Einleitung einer Hausarbeit und Abstract),
3. Texte von Studierenden mit deutscher Muttersprache auf stilistische Unebenheiten hin beurteilen,
4. typische „Fehler“ französischsprachiger Germanistikstudierender sammeln und
5. Stilvarianten erarbeiten bzw. überarbeitete Versionen von Lernertexten erstellen.

Diese Kurskonzeption basiert auf Erfahrungen aus der Arbeit mit Studierenden nicht-deutscher Muttersprache unterschiedlicher Herkunftssprachen an deutschen Universitäten (z.B. in Kursen „Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens“) und wurde durch Beobachtungen, die ich während meines Forschungsaufenthalts an der UFR d'Etudes Germaniques, Paris IV/Sorbonne, durch die Arbeit mit den Master-1-Studierenden machen konnte, erweitert. Mein besonderer Dank gilt in diesem Zusammenhang meiner Betreuerin, Frau Prof. Dr. Martine Dalmas, und dem Leiter des Seminars „rédaction scientifique“, Herrn Dr. Eric Chevrel, die mich in die Besonderheiten der französischen Wissenschaftskultur und deren Vermittlung im Bereich Germanistik eingeführt haben.<sup>9</sup>

Bei der Adaptation einzelner Module an die Bedürfnisse anderer Zielgruppen, beispielsweise für DFH-Studierende, die einen deutsch-französischen Doppelabschluss anstreben oder aber auch für Doktoranden einer „Co-tutelle de thèse“ ergäbe sich zwangsläufig eine Verschiebung der Schwerpunktsetzung. Jedoch bliebe der textlinguistische Ansatz erhalten, der die Grundlage für alle kontrastiven Studien im universitären Kontext bilden sollte.

---

<sup>9</sup> An dieser Stelle möchte ich dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) danken, der diese Rechercharbeiten durch ein fünfmonatiges Postdoc-Stipendium (in Kooperation mit der *Fondation Maison des Sciences de L'Homme*/FMSH) ermöglicht hat.

## LITERATUR

- Berry, Michel (2000): Le thésard et son „terrain“. Séance du 12 octobre 1999 Séminaire GRESUP. Paris, [http://www.ecole.org/seminaires/FS10/GR\\_37](http://www.ecole.org/seminaires/FS10/GR_37), Stand: 10.07.2008.
- Büker, Stella (1998): Wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender. Baltmansweiler (= Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, Bd. 11).
- Chevrel Éric (2008): Traditionen des wissenschaftlichen Schreibens in der französischen Germanistik. In: Dalmas, Martine/Foschi, Marina/Hepp, Marianne (Hg.): Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni 2007-2008, Band 1, S. 71-77.
- Clyne, Michael (1993): Pragmatik, Textstruktur und kulturelle Werte: Eine interkulturelle Perspektive. In: Schröder, Hartmut (Hg.): Fachtextpragmatik. Tübingen, S. 3-17.
- Dardy, Claudine/ Ducard, Dominique/ Maingueneau, Dominique (2002) : Le rapport de soutenance de thèse. Un genre universitaire. Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion. Stimmt !
- Ehlich, Konrad (2000): „Wissenschaftsstile“, Wissenschaftssprache und ihre (wissens-)soziologischen Hintergründe. In: Deminger, Szilvia/Fögen, Thorsten/Scharloth, Joachim/Zwikel, Simone (Hg.): Einstellungsforschung in der Soziolinguistik und Nachbarschaftsdiziplinen. Studies in Language Attitudes. Frankfurt a.M u.a., S. 59-71.
- Eßer, Ruth (2006): "Die deutschen Lehrer reden weniger und fragen mehr ..." Zur Relevanz des Kulturfaktors im DaF-Unterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 11: 3, unter <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Esser1.htm>
- Ehrenreich, Susanne (2008): Auslandsaufenthalte quer gedacht – aktuelle Trends und Forschungsaufgaben. In: dies./Woodman, Gill/Perrefort, Marion (Hrsg.): Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahme in Forschung und Praxis. Münster, S. 29-38.
- François, Audrey (2004): Wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache Deutsch am Beispiel von Abschlussarbeiten französischer Studierender. Dissertation Universität Siegen <http://www.ub.uni-siegen.de/epub/diss/francois.htm> (zuletzt gesehen am 11.11.2007).
- Gnutzmann, Claus (1991): Abstracts und Zusammenfassungen im deutsch- englischen Vergleich: Das Passiv als interkulturelles und teiltextdifferenzierendes Signal. In: Müller, Bernd-Dietrich (Hg.): Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. München, S. 363-378.
- Höbler, Ulrich (2008): Das Zusatzstudium „Internationale Handlungskompetenz“. Studienbegleitende Vorbereitungen auf interkulturelle Begegnungen. In: Ehrenreich, Susanne u.a. (Hg.): Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis. Münster, S. 153-169.

- Kaplan, Robert (1966): Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education. In: Language Learning, 16, S. 1-20. Hier nach dem Wiederabdruck in: Croft, Kenneth (Hg.): Readings on English as a Second Language. Cambridge, S. 245-262.
- Moirand, Sophie/Béacco, Jean-Claude (Hg.) (1995) : Les enjeux des discours spécialisés. Carnet du CEDISCOR 3. Paris.
- Pieth, Christa/Adamzik, Kirsten (1997): Anleitungen zum Schreiben universitärer Texte in kontrastiver Perspektive: In Adamzik, Kirsten/Antos, Gerd/Jakobs, Eva-Maria (Hg.): Domänen- und kulturspezifisches Schreiben. Frankfurt, Bern, New York, S. 31-71.
- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen.
- Pollet, Marie-Christine (2001): Pour une didactique des discours universitaires. Etudiants et système de communication à l'Université. Bruxelles.
- Rentel, Nadine (2008): Stilphänomene in der Textsorte „Wissenschaftlicher Artikel“ im interlingualen Vergleich (Französisch-Italienisch): Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Fuchs, Volker/Störl, Kerstin (Hg.): Stil ist überall – aber wie bekomme ich ihn zu fassen? Frankfurt a.M., Manuskript.
- Reuter, Ewald (2003): Wissenschaftliches Schreiben im Umbruch. Über einige Folgen der Globalisierung in den Fremdsprachenphilologien. In: Info DaF 30/4, S. 323-334.
- ders. (2005): Der Forschungsplan. Auslandgermanistische Erkundungen zur hochschuldidaktischen Funktion einer wissenschaftlichen Textsorte. In: Satz-Text-Kulturkontrast. Festschrift für Marja-Leena Piitulainen zum 60. Geburtstag. Frankfurt a. M. u.a., S. 247-286.
- Reuter, Yves (2004): Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. In: Pratiques 121/122, juin 2004, S. 9-27.
- Ripfel, Martha (1987): Was heißt Bewerten? In: Deutsche Sprache 15, S. 151-177.
- Roth, Gerhard (2003): Aus der Sicht des Gehirns. Frankfurt a.M.
- Sandig, Barbara (2004): Bewertungstexte. In Albrecht, Jörn/Gerzymisch-Arbogast, Heidrun/Rothfuß-Bastian, Dorothee (Hg.): Übersetzung – Translation – Traduction. Neue Forschungsfragen in der Diskussion. Tübingen, S. 185-201.
- Schröder, Hartmut (1999): Der Stil wissenschaftlichen Schreibens zwischen Disziplin, Kultur und Paradigma - Methodologische Anmerkungen zur interkulturellen Stilforschung. In: Stilfragen. Herausgegeben von Gerhard Stickel. Berlin u.a., S. 150-180.
- Spillner, Bernd (1981): Textsorten im Sprachvergleich. Ansätze zu einer Kontrastiven Textologie. In: Kühlwein, Wolfgang/Thome, Gisela/Wills, Wolfram (Hg.): Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft. München, S. 239-250.
- Venohr, Elisabeth: Textsorten an deutschen Schulen und Hochschulen. In: Dalmas, Martine/Foschi, Marina/Hepp, Marianne (Hg.): Wissenschaftliche Textsorten im

Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni 2007-2008, Band 1, S. 49-59.

Vinckel, Hélène (2008): Die Textsorten im französischen Schul- und Hochschulsystem. In: Dalmas, Martine/Foschi, Marina/Hepp, Marianne (Hg.): Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni 2007-2008, Band 1, S. 61-70.

Wilhelm, Raymund (2001): Diskurstraditionen. In: Haspelmath, Martin/König, Ekkehard/Österreicher, Wulf /Raible, Wolf (Hg.): Sprachtypologie und sprachliche Universalien. 1.Halbband, 2001. Berlin u.a., S. 467-477.

Zuchewicz, Tadeusz (2001): Befähigung zum wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. In: Deutsch als Fremdsprache 1/2001, S. 14-19.

# DER WISSENSCHAFTLICHE KOMMUNIKATIONSRAUM. PROLEGOMENA FÜR EINE LINGUISTISCH-KONTRASTIVE ANALYSE WISSENSCHAFTLICHER ARTIKEL

*Irene VOGT (Rom/München)*

Die unterschiedliche Realisierung wissenschaftlicher Artikel in verschiedenen kulturellen Kontexten beschäftigt schon seit einigen Jahren die Forschung (vgl. Kaplan, Clyne u.a.). Der folgende Artikel beruht auf Überlegungen zu einem Projekt, das in der Grundlagenforschung zur Vermittlung von Kompetenzen für Rezeption und Produktion wissenschaftlicher Artikel von Seiten italienischer Deutschlerner (B2/C1-Niveau) einen Beitrag leisten möchte und dafür italienisch- und deutschsprachige wissenschaftliche Artikel kontrastiv analysiert.

Die Textart „wissenschaftlicher Artikel“ ist Teil der wissenschaftlichen Kommunikation; daher werde ich zunächst den Blick darauf wenden, um dann im darauf folgenden Abschnitt der Frage nachzugehen, welche Einflüsse die spezifische Textart im jeweiligen Kontext prägen: Welche Eigenschaften (kulturelle, sprachspezifische, textartenspezifische, disziplinäre und andere) verursachen also die unterschiedliche Realisierung wissenschaftlicher Artikel bzw. wie kann das Produzieren und Rezipieren wissenschaftlicher Artikel modellhaft beschrieben werden? Dabei werden die Leseerfahrung der Akteure des Wissenschaftssystems und der Kommunikationsraum der Forschergemeinschaften hervorgehoben. Als letzter Punkt werden kurz die sich ergebenden Konsequenzen für die Analyse der wissenschaftlichen Artikel im Forschungsprojekt aufgezeigt.

## 1. WISSENSCHAFTLICHE KOMMUNIKATION ALS OPERATION INNERHALB EINES SYSTEMS

Welche Äußerungen zählen zu wissenschaftlicher Kommunikation und was sind ihre Kennzeichen? Selbstverständlich wird man diese Art der Kommunikation innerhalb der Wissenschaft verorten; so verschiebt sich das Problem auf die Frage, was sich unter dem Begriff „Wissenschaft“ verbirgt. Allgemeine Kriterien, um einen scharf umrissenen Wissenschaftsbegriff zu erhalten (die Anwendung einer bestimmten Methode beispielsweise), sind in der Wissenschaftstheorie stark umstritten und letztendlich durch einen postmodernen Relativismus bzw. durch die Einsicht der Subjektivität des Beobachters verpönt. (vgl. Chalmers 2001<sup>5</sup>, Balzer 1997 oder Feyerabend 2003) Daher greife ich auf eine gesellschaftliche Perspektive zurück. Wissenschaft mit ihrer Kommunikation findet in einem bestimmten institutionellen Rahmen der Hochschulen bzw. Universitäten oder Forschungseinrichtungen statt und lässt sich vielleicht am besten als soziales System<sup>1</sup> beschreiben: Der Begriff „System“ beschreibt eine „geordnete Gesamtheit“ (Liebscher

---

<sup>1</sup> Eine kurze wissenschaftssprachliche Anmerkung zum Systembegriff: Im 16. Jahrhundert wird der Begriff „System“ aus dem Lateinischen (*systema*) entlehnt (das lateinische lässt sich auf das griechische Wort *systema* zurückführen; übersetzt bedeutet er zunächst ganz allgemein Zusammenstellung, geordnetes Ganzes). (Kluge, 1995<sup>23</sup>: 811) Mitte des 18. Jahrhunderts findet der Systembegriff mit Johann Heinrich Lamberts Werk *Neues Organon, oder Gedanken über die Erforschung und Bezeichnung des Wahren* zunächst im Bereich der Erkenntnistheorie Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs (vgl. Lambert 1764: 114). Ab der Mitte des 20. Jahrhunderts kommt seine Verwendung in den verschiedensten



1996: 860), ein wahrgenommenes Ganzes, das aus vielen verschiedenen Elementen (und auch Subsystemen) aufgebaut ist, zwischen denen Beziehungen bestehen, die sich gegenseitig beeinflussen und auf ein gemeinsames Ziel hinwirken; das starke Beziehungsnetz, die Wechselwirkungen und das gemeinsame Ziel führen dazu, dass ein Beobachter das Gebilde als Einheit vor der Folie einer „Umwelt“ wahrnimmt. (vgl. Steinbacher 1999: 1579) Das System Wissenschaft hat von diesem Beobachtungsstandpunkt aus die Aufgaben, Wissen zu vermitteln und durch Forschung „Wissensdefizite im gesellschaftlichen Gesamtwissen aufzudecken und zu beantworten“, um die Erkenntnisse dann wieder zu vermitteln; Forschung und Lehre geschieht institutionell an den Hochschulen, Akademien und ähnlichen Einrichtungen, Forschung allein ist in Forschungsinstituten anzutreffen.<sup>2</sup> Um Wissen zu vermitteln und neue Forschungsergebnisse bzw. Erkenntnisse zu diskutieren, gibt es verschiedene Operationen, die im wissenschaftlichen System über Kommunikationsformen zumeist in den „Nationalsprachen“ durchgeführt werden.

Die Wissenschaft gehört zur Gruppe der zeitvarianten, dynamischen und offenen Systeme, in deren Innerem individuelle und kollektive Akteure innerhalb personaler Beziehungen, in Gruppenzusammenhängen, in und mit Institutionen sowie Organisationen interagieren; zusätzlich stellen Forschungsrichtungen, zugrundeliegende Theorien, Methoden oder Schulen weitere Einflussfaktoren auf die Akteure im System Wissenschaft dar. Geschichtlich sich fortentwickelnd reguliert das System sich selbst, gibt sich selbst seine Spielregeln.<sup>3</sup> Das erlaubt auf der einen Seite den Teilnehmern große Freiheiten, andererseits aber bietet es kein eindeutiges Regelsystem, das es für den Neuling zu lernen gilt, um an der Kommunikation auch aktiv teilhaben zu können; daher ist die Vermittlung kein leichtes Unterfangen.<sup>4</sup> Luhmann betont, dass Systeme nur durch Kommunikation bestehen; das unterstreicht noch einmal die Relevanz der Kommunikation selbst und der Teilnahme daran im System Wissenschaft (Luhmann 1992).

Die Kommunikation, die direkt mit der Weitergabe und Erforschung von Wissen verknüpft ist, wird im Folgenden als wissenschaftliche Kommunikation bezeichnet. Auch administrative kommunikative Akte sind Operationen im System der Wissenschaft; sie spielen jedoch für dessen primäre Aufgabe nur eine mittelbare Rolle. Es handelt sich also bei der wissenschaftlichen Kommunikation um alle Texte, die für die Kommunikation zwischen den Akteuren Wissenschaftler und Student, sowie zwischen Wissenschaftlern untereinander von Bedeutung sind. Die Textart, die in diesem Kontext bisher am häufigsten untersucht wurde, ist der wissenschaftliche Artikel.

---

Disziplinen zum Durchbruch (für die strukturelle Systemtheorie siehe bspw. Parsons), so vor allem in Biologie, Kybernetik und Informationstheorie. In der Sozial-, Kultur- und Literaturwissenschaft wird er vor allem mit Niklas Luhmann prominent; auf eine leicht adaptierte Variante beziehe ich mich im Folgenden.

<sup>2</sup> Vgl. dazu auch Ehlich 1993: 24.

<sup>3</sup> Einen ähnlichen Systembegriff wendet auch Gerhard Regn in seiner Petrarkismusanalyse an (vgl. Regn 1987). Er beschreibt ein System, das im Kern aus konstituierenden Elementen, zum Rande hin aus kompatiblen, aber nicht unbedingt notwendigen Komponenten besteht. 2007 habe ich auf die Dynamik von Systemen in diachroner Perspektive durch die Veränderungen kompatibler Elemente hingewiesen; die tradierten Systeme unterliegen also auch Wandlungen, können auch gänzlich an Bedeutung verlieren, aber andere entstehen ebenso neu (vgl. Vogt 2007).

<sup>4</sup> Auch jede Beschreibung riskiert durch die Reduktion der Komplexität, fehlerhaft zu werden.

## 2. EINE SKIZZE BISHERIGER UNTERSUCHUNGEN DER WISSENSCHAFTSSPRACHE<sup>5</sup>

### 2.1. Allgemeingültige Merkmale

Die Wissenschaftssprache wurde in der bisherigen sprachwissenschaftlichen Forschung aus verschiedenen Perspektiven beschrieben. Wie Steinhoff (Steinhoff 2008: 8-19) aufzeigt, wurde bei Untersuchungen im Bereich der Fachsprachenlinguistik der Fokus zunächst auf die Darstellungsfunktion (nach Bühlerscher Terminologie) der fachsprachlichen und so auch der wissenschaftlichen Texte gelegt; vier Aspekte stehen dabei im Mittelpunkt: die Gegenstandsbindung (die Sprache bezieht sich auf Gegenstände der Wirklichkeit), die Eindeutigkeit (eindeutige Zuordnung von Begriff und Gegenstand), die Ökonomie (auf Redundanzen verzichtende Darstellung) und die Anonymität (für eine sachlichere Darstellungshaltung). Wie jedoch Steinhoff in seiner Dissertation zeigt, lassen sich für all diese Kriterien in der Wissenschaftssprache Gegenbeispiele finden; sie scheinen also nicht ausschlaggebend zu sein, bzw. sie bilden eventuell eine theoretisch-abstrakte Zielvorstellung der Wissenschaftssprache, die jedoch nicht in der gegenwärtigen Praxis umgesetzt wird.

Die kommunikativ-pragmatische Wende innerhalb der Fachsprachenlinguistik führt daher zur Analyse der einzelnen kommunikativen Akte, der einzelnen Texte in ihrem Kontext (vgl. Bungarten 1981); die kommunikative Angemessenheit eines Textes wird also im Gesamtzusammenhang der sprachlichen Äußerung beschrieben. Da sich zeigt, dass die wissenschaftliche Kommunikation hinsichtlich ihrer Gestalt und ihrer kontextuellen Einbettung besondere Charakteristika aufweist, etabliert sich die Wissenschaftssprache als Gegenstand einer eigenen Forschungsrichtung: In den 1980er Jahren kristallisiert sich die Disziplin der Wissenschaftslinguistik immer stärker heraus, deren Zugpferde u.a. Weinrich, Bungarten und Ehlich sind (Weinrich 1989, 1995, Bungarten 1981 und 1986 sowie Ehlich 1985, 1993, 1994, 2003 u.a.). Unter dem Untersuchungsgegenstand, der Wissenschaftssprache, versteht man nach Bungarten

einen angenommenen, allen Einzelwissenschaften gemeinsamen Bestand von Formen und Funktionen, der sich auf charakteristische Weise von denjenigen anderer Kommunikationsbereiche – etwa der Alltagssprache, der Literatur- oder der Werbesprache – unterscheidet. [...] Dieser nähert man sich] durch eine umfassende Beschreibung der Sprachen aller Einzelwissenschaften [...], der spezifische[n] syntaktische[n] und semantische[n] Strukturen, Argumentations- und Sprechaktformen, textstrukturelle[n] und stilistisch-statistische[n] Merkmale[n] [...] und der] besondere[n] kommunikative[n] und soziale[n] Funktionen [...]. *Wissenschaftliche Fachsprache* meint hier vor allem die Sprache einer Fachdisziplin, wobei die Frage nach gemeinsamen Merkmalen mit der Sprache anderer Fachdisziplinen in den Hintergrund tritt.“ (Bungarten 1981: 11f; Hervorhebung im Original).

In den bisherigen Forschungsarbeiten über die Wissenschaftssprache (auch im Kontext anderer Disziplinen) widmet man sich Fragestellungen im Bereich der Makro- und der Mikrostruktur des Textes, im Bereich des (gesellschaftlichen) Kontextes, sowie der didaktischen Vermittlung und ebenso philosophischen Grundthematiken im Bereich der Sprachphilosophie: Vorwiegend synchrone Untersuchungen sind im Bereich der Makro- und Mikrostruktur des Textes zu beobachten und in der ersten großen Veröffentlichung zum Thema „Fachsprache Wissenschaftssprache“ (Bungarten 1981) angestrebt. Die Arbeiten von Weinrich und Charga

---

<sup>5</sup> Meinem Vater Dr. Hubert Vogt danke ich herzlich für seine Hilfe bei der Beschaffung der Literatur.

geben einen Anstoß zur Beschäftigung mit der Reihenfolge der gedanklichen Einheiten (Weinrich 1989: 10; Chargaff 1986); dabei beschäftigen sie sich nicht mit Elementen auf der Mikroebene, sondern konzentrieren sich auf die Grobstruktur des Textes. Auf der Basis einer Korpusanalyse empirischer Arbeiten kann eine Viergeteiltheit des wissenschaftlichen Aufsatzes herausgearbeitet werden (1. Stand der Forschung, 2. empirische Forschungsarbeit, 3. Diskussion der Ergebnisse, 4. Ausblick auf weitere Forschung mit je unterschiedlichen Funktionen), so lautet die These Weinrichs auch in einer Veröffentlichung im Jahr 1995 (Weinrich 1995b: 160); Chargaff beschreibt ein induktives Schema bei naturwissenschaftlichen Texten: Zunächst wird die Hypothese vorgestellt, ihr folgt die Beschreibung der Versuchsanordnung, der Experimente und der Ergebnisse, abgeschlossen wird mit einer Diskussion der Ergebnisse. Hier zeigt sich bereits eine Korrelation zwischen **Makrostruktur** des wissenschaftlichen Artikels und der in der Untersuchung angewandten Methode.

Im Kontext der kontrastiven Textlinguistik wird mit großem Diskussionspotential versucht, kulturelle bzw. sprachliche Unterschiede im Bereich der Argumentation herauszuarbeiten (vgl. Denkstile bei Kaplan 1966: 15; Clyne 1984); dies gestaltet sich jedoch schwierig, will man ja nicht auf stereotype, vereinfachende Darstellungen zurückgreifen. Gaberells Arbeit unterstreicht daher zu Recht auch die Notwendigkeit, das Hauptkonzept Clynes, die „Linearität“, stärker zu differenzieren (Gaberell 2001). Hier eröffnet sich zugleich der weite Forschungsbereich der Argumentationslehre, der Diskursanalyse und der modernen Rhetorik, die hier nur kurz erwähnt werden sollen.

Bestimmte andere wissenschaftliche Textarten haben auch eine Kategoriebildung in der Makrostruktur erfahren, so z.B. die Laudationes auf Wissenschaftler (Zimmermann 1994) sowie Einführungswerke, Fachwörterbücher u.a. (vgl. Adamzik 2001).

**Die mikrostrukturellen Analysen** führen im letzten Jahrzehnt zu einer stets klareren Kategorienbildung, die auch für einen Sprachoberflächenvergleich im Bereich der Wissenschaftssprachkomparatistik fruchtbar gemacht werden könnten.

Ausgegangen wird vom gesellschaftlichen Kontext, in dem das System Wissenschaft die Aufgabe hat, Fragestellungen zu erkennen und für die „Lösung des Problems“ zu sorgen. Dies geschieht durch zunächst systeminterne Kommunikation, in denen gesichertes Wissen aufgerufen wird, um dann die daran anknüpfenden bzw. sich daran reibenden oder kontrastierenden Thesen aufzustellen.

Dies hat auf mikrostruktureller Ebene zur Folge, dass sich **assertive Äußerungen sowie eristische Strukturen** finden lassen (Ehlich 1993: 23-28). Modalisierungen treten, wie inzwischen allgemein bekannt, in wissenschaftlichen Arbeiten häufig auf; dies hängt genau damit zusammen, dass sich diese Aussagen im Konsolidierungsprozess befinden und noch nicht zum gefestigten und gesicherten Wissen zählen. Die Unterscheidung zwischen gefestigtem Wissen und noch in Diskussion befindlichen Aussagen zeigt auch die Arbeit von Bongo auf, die die jeweiligen Elemente als „systematisch“ und „diskursiv“ beschreibt (Bongo 2006: 290).

Da das System Wissenschaft aus Kommunikation zwischen Akteuren besteht, finden sich auch **Bezüge zum Autor als Akteur sowie zu anderen Akteuren bzw. zu deren Veröffentlichungen**; die Bezüge zu den anderen werden durch die Positionierung zu deren Forschungsfragen bzw. -ergebnissen hergestellt, die auf der Sprachoberfläche in den verschiedenen Formen des Zitierens bzw. des Verweises auf Veröffentlichungen sichtbar werden.<sup>6</sup> Die anfängliche Weinrichsche These des Ich-Tabus in wissenschaftlichen Texten (der Autor ist auch Akteur im System) wurde bereits von Kretzenbacher widerlegt (Weinrich 1989: 127ff; Kretzenbacher 1994: 26ff). Steinhoff zeigt nun anhand der Analyse deutschsprachiger

---

<sup>6</sup> Zitate können selbstverständlich auch andere Formen der Intertextualität darstellen (Zitate als Beispiel, Illustration etc.).

wissenschaftlicher Artikel ausführlich die verschiedenen Möglichkeiten des Autorenbezugs auf, der sich auch hinter agenslosen Konstruktionen (mit Passiv, Modalverb u.a.) verbirgt (Steinhoff 2008: 174ff). Nicht nur die Sprecherdeixis, sondern auch die Hörer-/Leserdeixis findet in wissenschaftlichen Texten direkt und indirekt ihren Platz. Um dem Leser die Lektüre des Textes zu erleichtern, finden sich „**textorganisierende**“ Elemente sprachlicher und nicht sprachlicher Art, erstere sind auch bekannt unter dem Begriff der metakommunikativen Elemente (Graefen 1997: 158, 162). Es wäre u.a. ein Forschungsdesiderat, zu vergleichen, wie in den (kulturell, (intra)disziplinspezifisch) unterschiedlichen Realisierungen wissenschaftlicher Artikel mit Ankündigungen inhaltlicher Passagen oder Zusammenfassungen umgegangen wird.<sup>7</sup>

Nicht nur die Verweise auf Textpassagen verstärken den Zusammenhang des Textes, sondern auch phorische Elemente wie z.B. „dabei“, „hierbei“, verschiedene Pronomen u.a., die vor allem die Beziehung zwischen Wort und Wort, Satz und Satz bzw. Satz und größerem Sachverhalt knüpfen. Auch hier wäre es interessant, welche Mittel der Textbildung in den einzelnen Sprachen zur Verfügung stehen und inwiefern auf diese in wissenschaftlichen Texten zurückgegriffen wird, um der Komplexität der Zusammenhänge gerecht zu werden.

Als wichtiges Thema im Bereich der Mikroebene möchte ich noch gerne die Forschung zur **Qualität der Wörter in der Wissenschaftssprache** skizzieren. Allgemein lässt sich mit Weinrich festhalten, dass die Wissenschaft darauf abzielt bzw. darauf abzielen sollte, Wörter der wissenschaftlichen Kommunikation randscharf zu definieren und so zu verwenden (Weinrich 1989: 5): Grundsätzlich lassen sich dabei drei Klassen ausmachen, die in ihrer semantischen Schärfe variieren: Die eindeutigsten Definitionsgrenzen findet man bei bereits in der Forschung konsolidierten Begriffen (Fachtermini).<sup>8</sup> Bei solchen, die noch im Werden sind, hat sich die Begriffsschärfe noch nicht in der Forschungsgemeinschaft etabliert und wird in Bezugnahme auf eine möglichst genaue Alltagssprache in Form einer Definition oder in Bezugnahme auf eine Definition hergestellt.<sup>9</sup> Eine möglichst genaue Alltagssprache, die alltägliche Wissenschaftssprache „füllt die Lücken“ zwischen den „Fachbegriffen erster und zweiter Art“<sup>10</sup> (vgl. dazu Schiewe 1994: 295; Ehlich 1993: 33).

Entgegen der Tendenz, randscharfe Begriffe zu verwenden, haben auch metaphorisch verwendete Begriffe ihre Relevanz in der Wissenschaftssprache, indem sie die Originalität und Kreativität der Akteure fördern bzw. die Beschreibung noch unklarer Sachverhalte in Bildern ermöglichen.<sup>11</sup> Eine weitere Form der Erkenntnisgewinnung zeigt sich in der Bildung von Analogien. Die Erkenntnisprozesse der Beschreibung, Analyse und Interpretation von Sachverhalten, von erhobenen Daten, Verallgemeinerungen, Kategorienbildungen, Systematisieren u.v.m. werden auch mit Vergleichen, Metaphern, Analogien bereichert.<sup>12</sup> Wenig erforscht wurde bislang, inwiefern eine Korrelation zwischen unterschiedlicher Realisierung der allgemeinen Wissenschaftssprache und Methoden des Erkenntnisgewinns besteht.

Die grammatikalischen Phänomene in der Wissenschaftssprache unterscheiden sich von der Standardsprache vorwiegend in der Frequenz, nicht aber in der Struktur (z.B. Nominalisierungskomplex) selbst.

---

<sup>7</sup> Hier besteht auch ein fließender Übergang zur Analyse der Absatzstruktur bzw. der Makrostruktur.

<sup>8</sup> Diese wurden und werden in der Fachsprachenlehre auch sprachvergleichend untersucht.

<sup>9</sup> Zur Frage des Definierens vgl. Thurmair 1994: 255.

<sup>10</sup> Jürgen Schiewe beschreibt in seinem Artikel über Physik im Unterricht die Fachsprache als die Sprache des Verstandenen und die möglichst genaue Alltagssprache als Sprache des Verstehens. Dies lässt sich im vorliegenden Kontext sehr gut diachron auf die Sprache der Wissenschaft beziehen (Schiewe 1994: 208). Uwe Pörksen arbeitet auch den Unterschied zwischen Fachbegriffen und umgangssprachlichen Begriffen heraus (Pörksen 1989: 29ff)

<sup>11</sup> Ein Muss im Namen der erstrebten Objektivität nach Weinrich, der das „Metapherentabü“ zu einer Regel des wissenschaftlichen Schreibens werden lässt (Weinrich 1989). Eine Gegendarstellung findet sich bereits in Kretzenbacher 1994: 26ff.

<sup>12</sup> Zu den Formen der Erkenntnisbildung: Feilke/Steinhoff 2003.

Diese bisher aufgezeigten Analysefelder geben einen Überblick über synchrone Studien der Wissenschaftssprache. Die veröffentlichten diachronen Untersuchungen können bereits die These stärken, dass sich die allgemeine Wissenschaftssprache mit dem Wechsel von Paradigmen (in Kuhnschem Sinn) verändert; allerdings wären noch weitere Arbeiten in diesem Bereich nötig, um die Korrelation zwischen dem Sprachwandel in den Wissenschaften und dem Paradigmenwechsel als solide fundierte Erkenntnis aufzunehmen.<sup>13</sup> Interessant wären sicherlich auch Forschungsarbeiten, die das Phänomen des Wissenschaftssprachenwandels in den verschiedenen Jahrhunderten beschreiben.

Die größte Anzahl an Untersuchungen widmet sich der seit der Nachkriegszeit stets steigenden Tendenz in der Wissenschaft, auf Englisch zu publizieren. Dies ruft auch die Sprachpolitiker auf den Plan:

[G]erade der übernationale, allgemeingültige Charakter wissenschaftlicher Konzepte und ihrer praktischen Nutzenanwendung erfordert heute von jedem Wissenschaftler die Beherrschung mehrerer Sprachen, da die Vorstellung von einer wissenschaftlichen Einheitssprache aus sozio-kulturellen Gründen nicht verwirklicht werden kann, auch nicht auf der Grundlage einer natürlichen Sprache. (Bungarten 1981: 20)

Diese These stellt Bungarten Anfang der 80er Jahre auf; viele weitere Gründe wurden auch für eine Pluralität in den Wissenschaftssprachen genannt und bis heute ist der Aufruf nach einer Mehrsprachigkeit nicht schwächer geworden, trotz (oder gerade wegen) der Tatsache, dass einige Fachbereiche bereits nur noch auf Englisch publizieren.<sup>14</sup>

Während sich die vorangegangene Skizze vorwiegend auf die „bloße“ Analyse des sprachlichen Materials beruft, möchte ich noch kurz auf Themenfelder verweisen, die mit der Wissenschaftslinguistik in enger Beziehung stehen bzw. ihren **Kontext** bilden und vor allem hinsichtlich einer Komparatistik Bedeutung erlangen.

Wie Bungarten bereits formuliert (und auch hier schon erwähnt wurde), steht am Anfang der Beschäftigung mit Wissenschaftssprache die Grundfrage, was die Aufgabe der Wissenschaft im gesellschaftlichen Kontext (in den gesellschaftlichen Kontexten?) sein soll und welche Auswirkungen auf die Sprache sich daher ergeben<sup>15</sup> (Bungarten 1981: 22). Diese allgemeine soziologische Frage reicht jedoch nicht aus, um wissenschaftliche Textarten näher zu bestimmen. Vielleicht kann in diesem Zusammenhang die Darstellung von Adamzik weiterhelfen; sie stellt in ihrer Arbeit einige Thesen auf, die Grundlagen für eine komparative Textlinguistik liefern wollen, indem Textarten auf ihre Verknüpfung in den „Textsortennetzen und Diskurs(system)en“ hin beschrieben werden sollen,

---

<sup>13</sup> Vgl. z.B. Ulrich Ricken: Zum Thema Christian Wolff und die Wissenschaftssprache der deutschen Aufklärung (Ricken 1994); vgl. auch die Begriffsbildung in der Pädagogik: Wolfgang Eichler (Eichler 1985); für eine linguistische Archäologie plädiert Ehlich und zeigt dies auch anhand des Beispiels „setzt sich durch“ (Ehlich 1994: 345).

Ein ebenso spannendes Thema ist die diachrone Untersuchung der Anforderungen an die Wissenschaft in den historischen „Style guides“, wie bspw. die Arbeit Kretzenbachers über den Aspekt der „Transparenz der Wissenschaftssprache“/den idealen Sprachstil in den Wissenschaften zeigt (Kretzenbacher 1994).

<sup>14</sup> Es wären viele Veröffentlichungen anzugeben; als Einblick in die Diskussion sei hier auf den Sammelband von Fritz Nies verwiesen, aber auch von Seiten der Germanistik Ulrich Ammon, Eija Ventola und Skudlik (Nies 2005; Ammon 1990, Ammon 1991; Skudlik 1990; Ventola 1995).

<sup>15</sup> Zum kommunikativen Charakter der Wissenschaft vgl. auch Weinrich: «Eine Erkenntnis erhält ja noch nicht dadurch ihren Wahrheitswert, dass sie in einem Kopf aufblitzt, sondern sie kann erst dadurch wissenschaftliche Geltung erlangen, dass sie in einem geregelten Verfahren der wissenschaftlichen Öffentlichkeit unterbreitet und auf diese Weise der Kritik ausgesetzt wird. Kann sie nun vor dieser Kritik mehr oder weniger bestehen, so darf sie als „wahre“ Erkenntnis gelten, wenigstens bis auf weiteres, so lange nämlich, bis sie doch eines Tages von der Kritik eingeholt wird, was nach allen Erfahrungen auf die Dauer nicht ausbleiben kann.» (Weinrich 1994: 158).

denn auf diesen Ebenen bestehen Differenzen, die die Kulturverschiedenheiten wesentlich prägen dürften. Es kann also als Hypothese formuliert werden, dass es nicht (nur) die Durchführung kommunikativer Muster ist, die Einzelkulturen prägt, sondern die Organisation komplexer Interaktionsrahmen, wie sie sich (auch) in Textsortennetzen und Diskurssystemen niederschlägt. (Adamzik 2001: 37f.; vgl. auch die Schemata S. 45 und 46f)

Für eine Veröffentlichung sind somit z.B. die Mechanismen der Verlagshäuser relevant, ebenso wie die Kriterien, die im Peer Review-Verfahren angewendet werden, zuweilen auch diejenigen, die der Betreuer einer Arbeit zu Rate zieht oder auch ganz einfach die Frage nach der Finanzierungsmöglichkeit.<sup>16</sup> Wissenschaftliche Kommunikation ist daher gebunden an sehr konkrete gesellschaftliche Bedingungen, die weltweit variieren und politisch mitbestimmt werden können; auf die möglichen Anknüpfungspunkten für mein Forschungsprojekt werde ich in den folgenden Kapiteln eingehen.

Auch ein sprachphilosophischer Aspekt stellt sich als fundamental für die (kontrastive) Beschäftigung mit **Wissenschaftssprache** heraus: Wie hängen Wissen und Sprache(n) zusammen?<sup>17</sup> Sprache und Wissen bedingen sich gegenseitig. Daher gilt es als unmöglich, einen objektiven Standpunkt einzunehmen; einer der Versuche, der Begrenztheit der natürlichen Sprache auszuweichen, ist die Konstruktion einer abstrakt künstlichen Sprache. Doch wie schon Pascal schreibt und auch Ricken in Bezug auf die Diskussionen im 17./18. Jahrhundert feststellt, bauen alle „Kunst“-Sprachen auf natürlicher Sprache auf und entlarven die Idee einer solchen Kunstsprache als Utopie (Pascal zit. in Durand-Sendrail 1994; Ricken 1994). Die Möglichkeiten der natürlichen Sprachen, wissenschaftlich nutzbar gemacht zu werden, sieht auch G. W. Leibniz; er betrachtet die Vielzahl der Sprachen als Vielzahl an Krücken auf dem Weg zur Wahrheit. Wilhelm von Humboldt gewinnt dem Sprachenpluralismus etwas Positives ab: Nur in der Erfahrung der unübersehbaren Andersheit kann eine Distanz zur eigenen Wirklichkeit, zur eigenen Art, die Dinge zu benennen, ihre Zeichen zu deuten, das gemeinsame Leben zu organisieren gewonnen und können einzelne Sichtweisen relativiert werden. Insofern ist dem Sprachenpluralismus das Potential einer Erkenntnisgewinnung inhärent; dieser Sachverhalt unterstreicht somit die Bedeutung der Sprachenvielzahl auch für unsere heutige Gesellschaft (Borsche 1993: 201).

Wenn man sich nun vor Augen hält, welch unterschiedliche Deutungsmodi der Welt es gibt, wird auch die Tiefe des gegenseitigen Verständnisses im System Wissenschaft in Frage gestellt. Dazu kann es vielleicht hilfreich sein, sich schrittweise dem Thema Wissen zu nähern, indem der weite Begriff des Wissens über die Welt genauer bestimmt wird, und indem untersucht wird, welche Wissenstypen ausgemacht werden können und welche Formen von Wissen in wissenschaftlichen Texten in Erscheinung treten. Welche sprachlichen Möglichkeiten ergeben sich bei der Beschreibung geschlossenen Wissens, welche bei Formen des offenen Wissens? (Günther 1989) Inwiefern spielt das persönliche Wissen, das aus Erfahrungen abgeleitete Wissen, das vergesellschaftlichte Wissen und das Fachwissen bei der Produktion und der Rezeption wissenschaftlicher Texte eine Rolle?<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Der gesellschaftliche Kontext wissenschaftlicher Publikationen und auch die Effizienz des Peer Review-Verfahrens ist in zahlreichen wissenssoziologischen Publikationen diskutiert worden. Hier sei auf die linguistische Analyse der Peer Reviews verwiesen: Kretzenbacher/Thurmair 1994: 175 und auf eine wissenssoziologische Untersuchung: Fischer 2004. Zudem möchte ich daran erinnern, dass das Ideal, dass neue Erkenntnisse sofort mit offenen Armen empfangen werden, angesichts der Wissenschaftsgeschichte leider nur selten bestätigt werden kann (vgl. Chalmers 2001 und Fischer 2004).

<sup>17</sup> Bereits in der Antike beschäftigt man sich mit Fragen zum Verhältnis Sprache und Welt bzw. Wissen. Für einen kurzen Überblick darüber: Vogt 2007: 348-350.

<sup>18</sup> Vgl. dazu beispielsweise Ehlich/Rehbein 1977, von Stutterheim 1997 und vgl. zum Handlungswissen und anderen Wissenformen auch Liedke/Redder/Scheiter 2002.

Durch die Analyse des Erwerbsprozesses können Mechanismen der Wissensweitergabe und Wissensvermehrung gewonnen werden. Wie erlernt man wissenschaftliches Schreiben? Wie erfolgt der Lernprozess? Hier eröffnet sich der weite Horizont zur Schreib(entwicklungs)forschung. Auf wissenschaftlicher Ebene waren europaweit Anleitungen zum wissenschaftlichen Schreiben zumeist sehr dürftig: Wenn sie existierten, behandelten sie hauptsächlich formale Angaben (Stilblätter mit Angaben zu Zitierweisen u.ä.); in den letzten Jahrzehnten hat sich das Angebot jedoch deutlich verbessert; auch hat sich die Schreibforschung explizit mit dem Schreiben an Hochschulen auseinandergesetzt.<sup>19</sup> Das Fazit lautet jedoch dabei, dass „die Frage nach der Norm, die gelehrt wird [...] unbeantwortbar“ ist und daher der Produktionsprozess in den Mittelpunkt rückt (Feilke/Steinhoff 2003: 112f). Hornung spricht von einem „nachahmendem Lernen“, das den Neuling an die wissenschaftlichen Kommunikationsformen heranführt (Hornung 2003: 349). Wenn also ein solches „nachahmendes Lernen“ Schritt für Schritt den Zugang zu einer (bestimmten) Wissensgemeinschaft frei legt, wenn ein Verstehen nur nach der Leseerfahrung bestimmter Texte der (bestimmten) Gemeinschaft wirklich erreicht wird, wäre es dann nicht sinnvoll, die Eigenschaften dieser „Wissensgemeinschaften“ herauszuarbeiten?

Im Bereich der Übersetzungen fallen gewisse Schwierigkeiten des Verstehens und des Wiedergebens stärker ins Gewicht: «Fachexperten argumentieren mit Verstehensvoraussetzungen für die fachliche Kommunikation: Wenn im Fach kommuniziert werden soll, sei das Wissen um die Zusammenhänge im Fach für das Verstehen und die Produktion eines zusammenhängenden Textes unverzichtbare Voraussetzung und habe Vorrang vor der sprachlichen Korrektheit oder Eleganz.» (Gerzymisch-Arbogast 2003: 127; vgl. dazu auch Rega 2006). Nur wenn man sich auch ein fachliches Grundwissen erworben hat, kann man in einer anderen Sprache das Wissen vermitteln.

Auch seien «Bereiche wie die der Kommunikationspartner, des soziokulturellen Kontextes, der fachlichen Referenz, der Sprache der Texte sowie anderer fachsystematischer und fächerrelativer Konstellationen» zu berücksichtigen. (Gerzymisch-Arbogast 2003: 127) Selbstverständlich spielt auch das Textartenwissen der jeweiligen Sprachen beim Übersetzen eine Rolle; in der kontrastiven Textlinguistik verschärft sich der Blick genau auf die unterschiedlichen Realisierungen der Textarten in den verschiedenen Nationalsprachen.<sup>20</sup>

Während der Fokus zunächst auf allgemein alle Wissenschaftssprachen betreffenden Themen lag, zeigt sich immer stärker der Bedarf zur Differenzierung der einzelnen Wissenschaftssprachen.

## *2.2 Unterschiedliche Realisierungen der wissenschaftlichen Kommunikation (partikuläre Eigenschaften)*

Betrachtet man die ersten Studien einer Komparatistik wissenschaftlicher Textarten (allen voran Kaplan 1966), so wird dort die These von kulturellen Denkweisen (die den Sprachen entsprechen) aufgestellt: Die unterschiedliche Realisierung wissenschaftlicher Artikel wird direkt auf kulturell unterschiedliche Denkweisen zurückgeführt, die in geometrischen Figuren veranschaulicht werden. In der darauffolgenden Diskussion wird (ebenso für die Thesen Galtungs) die empirische Basis in

---

<sup>19</sup> Eine kleine Auswahl mit Schwerpunkt auf der prozessorientierten Schreibdidaktik mag dies veranschaulichen: Ruhmann 2003 (und andere Veröffentlichungen), Rau 1988, Feilke/Portmann 1996 (insbesondere darin Hornung und Ohlsen), Adamzik/Antos/Jakobs 1997, Szalai 2002, Ehlich/Steets 2003.

<sup>20</sup> Arbeiten in dieser Forschungsrichtung sind z.B. Peotta 1998, Wiesmann 2003 & Kaiser 2003, Esser 1997.

Frage gestellt.<sup>21</sup> Die mangelnde empirische Validität, der Vergleich von Lernern einer Textart, das Ausgehen von der eigenen Sprache und der damit verbundenen Textarten führen zu nicht zulässigen groben Verallgemeinerungen. Die Kritik der Ethnozentrik muss auch Clyne entgegengehalten werden (Clyne 1984); sein zentrales Konzept der Linearität wird von Gaberell detailliert behandelt und eine neue Betrachtungsweise vorgestellt (Gaberell 2001).

Dass die allgemeine Standardsprache einen Einflussfaktor auf die wissenschaftliche Kommunikation darstellt, in dem sie auch im fachsprachlichen Kontext der Kommunikationskodex ist, indem Informationen vermittelt werden, scheint offensichtlich, da wissenschaftliche Texte ja nicht nur aus einer reinen Aneinanderreihung von Fachtermini bestehen; die wissenschaftliche Alltagssprache bildet ein »geheimes Präsuppositionensystem, das zu hinterfragen nur schwer möglich ist. [...] Eine Linguistik von Wissenschaftssprache hätte sich demnach als eine Linguistik von *Wissenschaftssprachen* – der französischen, der englischen, der italienischen, der russischen, der deutschen – zu entfalten [...]» (Ehlich 1994: 344). Wie bereits im *Kratylos*-Dialog Platons angesprochen wird, ist das Wissen über die Welt sprachlich festgelegt; Entwicklungen in der Wissenschaft werden in den sich weiterentwickelnden Wissenschaftssprachen aufgenommen und zugleich baut die Wissenschaftssprache ihrerseits auf der alltäglichen Sprache auf; das Verhältnis Wissenschaft – Wissenschaftssprache prägt sich also reziprok (vgl. auch Hegel 1817: 130 zit. in Ehlich 1993: 32ff; Schröder 1995: 57).

Untersuchungen dieser Art, die kulturspezifische Eigenarten herausarbeiten wollen, sind nun öfters durchgeführt worden; unter anderem hat bereits Ruth Esser bei einigen Arbeiten eine monokausale Begründungsform festgestellt, die der Komplexität des soziokulturellen Kontexts nicht gerecht wird. Esser unterzieht in ihrer allgemein bekannten Arbeit mexikanische und deutschsprachige »studentische geisteswissenschaftliche Arbeit[en]« einer kontrastiven Analyse, in der sie Unterschiede als »kulturelle Geprägtheit« kennzeichnet (Esser 1997: 14; 22):<sup>22</sup>

In ihrer historischen Dimension ist Kultur zu begreifen als das Ergebnis eines geschichtlichen Entwicklungsprozesses: also als geschichtlich begründete gemeinsame und selbstverständlich gewordene Vorstellungen, Denkweisen, Gefühle, Verhaltens- und Existenzformen. Diese sind Ausdruck der »für eine gesellschaftliche Gruppe spezifisch historische[n] Eigenart des Umgehens« (Rehbein 1985: 30) mit der Realität. (Esser 1997: 88f)

Die unterschiedlichen Textmuster sind bedingt durch »die unterschiedlichen Bildungsideale, Wissenschaftskonzepte, (Aus-)Bildungssysteme und intellektuellen Stile«, die sich durch das geschichtliche »Gepäck« gebildet haben (Esser 1997: 89). Gaberell nennt spezifischere Einflussfaktoren für Textvarianten: »Publikationsort, die theoretische Ausrichtung, die Textsorte, der behandelte Gegenstand, das Zielpublikum, das Publikationsmedium (Zeitschrift, Monografie), der Zeitpunkt der Veröffentlichung, die Ausbildung der AutorInnen, ihr Geschlecht, individueller Stil, Alter und weitere biografische Umstände, individuelle Schwankungen (Launen) etc.« führen zu unterschiedlichen Realisierungen einer Textart (Gaberell 2001: 295). Auf den gesellschaftlichen Kontext geht auch Adamzik ein (vgl. Abschnitt 2.1. dieser Arbeit), wenn sie die Wechselwirkungen mit dem Systemumfeld der wissenschaftlichen Kommunikation beschreibt. Inwiefern sind Hochschulen eher Forschungsinstitutionen oder eher schulähnliche Einrichtungen? Wie stark ist die Hochschulausbildung mit der Dokumentalistik, mit der Ausbildung oder der Wissenstradierung verbunden? Welchen Stellenwert nimmt die Popularisierung der Forschungsergebnisse ein? Sind die Akteure der Forschung zugleich in diesem Bereich tätig oder gibt es spezialisierte Wissenschaftsjournalisten? (Adamzik 2001: 44ff)

---

<sup>21</sup> Bei Galtung mag dies aufgrund der Essayform gern auch als positive Ideensammlung gewertet werden. Dies ist jedoch auch als solche herauszustellen (vgl. dazu Galtung 1985, Esser 1997: 31).

<sup>22</sup> Mit ihrer Ablehnung des Begriffs der Kulturspezifik gehe ich d'accord.



### 3. WISSENSCHAFTLICHE KOMMUNIKATION ALS SYSTEMADÄQUATE KOMMUNIKATION IM WISSENSCHAFTLICHEN KOMMUNIKATIONSRAUM

Im folgenden schlage ich eine Perspektive vor, die die Rezeptions- und Produktionssituationen wissenschaftlicher Texte in den Mittelpunkt stellt, dadurch vielleicht Schwierigkeiten im Umgang mit dem Kulturbegriff bzw. eine Abstraktion eines „intellektuellen Stils“ vermeidet und die den ‚Sitz im Leben‘ der Autoren und Leser/Hörer konkreter bestimmt.

Gerade in der heutigen Zeit, in der es als „normal“ postuliert wird, fremdsprachliche Texte zu rezipieren, scheint es mir zu kurz gegriffen, wenn man die Trennlinien einer Analyse zwischen den Sprachen zieht; ist denn nicht viel mehr die Leseerfahrung und der konkrete, bei Gaberell und Adamzik angesprochene gesellschaftliche Kontext ausschlaggebend für die Realisierung eines Textes?

Dem einleitend explizierten Verständnis des wissenschaftlichen Kommunikationsraums als soziales System zufolge ist wissenschaftliche Kommunikation eine Operation zwischen Akteuren. Diese Akteure befinden sich in bestimmten realen Umgebungen (in Abb. 1 lila unterlegt; dies gibt selbstverständlich nicht die Komplexität der Umgebung wider; in sie würden auch die Diskurssysteme beschrieben von Gaberell 2001 und Adamzik 2001 fallen.)

Ein einzelner **Leser** versteht nur dann einen einzelnen

Kommunikationsakt, wenn er einen dem Autor/Sprecher im Kommunikationsakt ähnlichen Referenzhorizont besitzt oder sich ihn durch Lektüre bildet; Verstehen geschieht immer innerhalb Gemeinschaften, immer mit einer gemeinsamen Ausgangsbasis: Nur durch ein ähnliches Referenzsystem, durch einen gemeinsamen

Referenzhorizont (ähnliche Lektüreerfahrungen (in der Skizze durch Pfeile ausgedrückt) und ähnlichem Wissensstand ist tieferes Verstehen möglich.

Im Schreibprozess wird dann dieses Bezugsnetz Bezugsrahmen für den eigenen Text: Der Leser, der zum **Autor** wird, ist beeinflusst vom Kommunikationsraums, den er sich „erlesen“ hat, setzt sich also in Beziehung zu den Texten, die er in Betracht zieht, in welcher Forschungsrichtung er sich positioniert und mit wem er in Interaktion tritt. Dies geschieht eben auch, um das bereits gesicherte Wissen aufzurufen und dann die daran anknüpfenden bzw. in Konflikt tretenden Thesen darzulegen. Dadurch bringt er sich selbst in den Kommunikationsraum ein und passt seine Texte dem „Usus“ des Kommunikationsraums an.

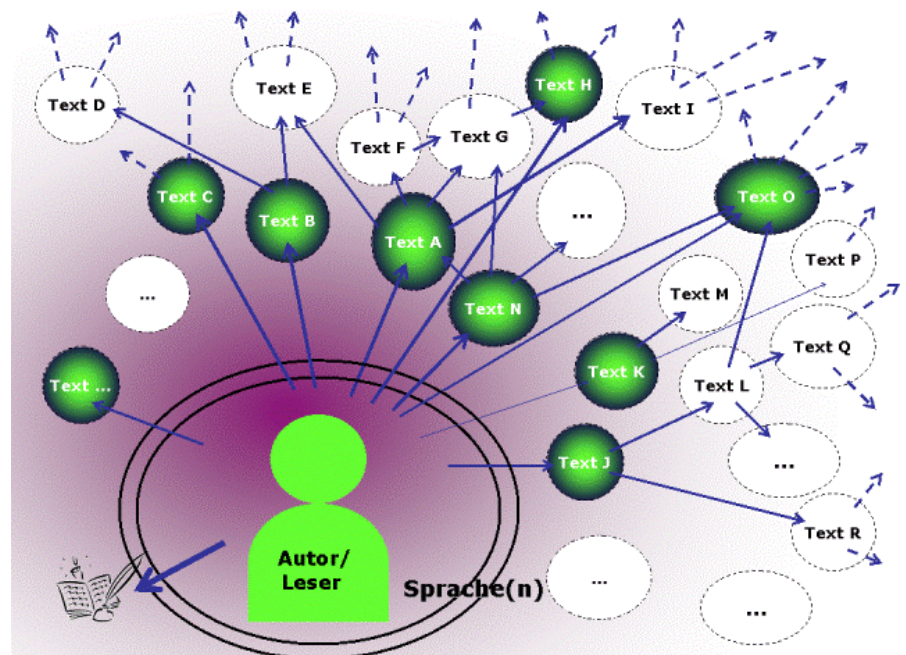


Abb. 1: Leser/Autor-Kontext im wissenschaftlichen Kommunikationsraum  
Quelle: eigener Entwurf

**Wissenschaftssprache** ist im Wandel und verhält sich zum Akteur reziprok: Der wissenschaftliche Artikel prägt die Schreibweise eines Akteurs, zugleich jedoch prägt die Schreibweise des Akteurs den zukünftigen Forschungsraum. Dass Textvarianten festzustellen sind, die eine Abhängigkeit von Sprachen vermuten lassen, ist in Blick auf den Zugang zu Texten verständlich: Wenn Texte in der Muttersprache verfasst sind, können sie viel leichter rezipiert werden; da zusätzlich die Bibliotheken vorwiegend Werke in den Nationalsprachen des jeweiligen Staates (und in diesem Staat publizierte Werke) in ihrem Bestand haben, sind die meisten Bezugshorizonte innerhalb einer Sprachgemeinschaft. Der Austausch innerhalb einer Sprache ist also unter leichteren Bedingungen möglich, die Sprache(n)kompetenz bildet somit eine Art Filter.<sup>23</sup>

Wenn nun ein Akteur einen Text verfasst, so ist sein impliziter Leser einer der „invisible colleges“, die teilweise weltweit verstreut angesiedelt sind und richtet seinen Text auch im Idealfall auf sein Leserpublikum aus (Weinrich 1989: 14). Doch wer sind diese lesenden Akteure? Bereits Anfang der 80er Jahre betont Bungarten die Tatsache, dass sich Wissenschaftler gleicher Disziplinen «– bedingt durch interdisziplinären Informationsaustausch [...] und problemorientierte, anwendungsbezogene Forschung – immer mehr in Teildisziplinen mit eigener Terminologie aufspalten» (Bungarten 1981: 19). Roche beschreibt den Leserkreis genauer, indem er darauf verweist, dass erst «durch die Explizierung der Ansätze, ihrer Hintergründe, Verfahren und Ergebnisse [...] die] einzelne[n], kommunikative[n] Akte» in ihrem Kommunikationshorizont nachvollziehbar werden (Roche 2007: 285). Man könnte also davon ausgehen, dass bei einem gelungenen Kommunikationsakt der Leser über ein ähnliches Wissen, eine ähnliche Leseerfahrung und einen ähnlichen Hintergrund verfügen muss. Vielleicht könnte man diese „Schulen“ auch als Subsysteme der Wissenschaft beschreiben, die ihre eigenen subsystemadäquaten Kommunikationsformen haben. Dadurch dass **Forschergemeinschaften** in kommunikativen Austausch stehen, wäre ein reziproker Einfluss auch auf sprachlicher Ebene nicht sonderlich erstaunlich. Sind also in der alltäglichen Wissenschaftssprache typische Kennzeichen von Forschergemeinschaften herauszuarbeiten? Inwiefern haben auch die Analyseverfahren bzw. Methoden Einfluss auf die Wissenschaftssprachen? Wie anfangs erwähnt, stellt Chargaff einen Zusammenhang zwischen Makrostruktur und empirischem Vorgehen fest. Auf die Variationsbreite innerhalb fachbezogener Kommunikation verweist auch Luana Peotta, die ihre kontrastive Analyse juristischer Texte mit der Aufforderung schließt, diese Variablen stärker zu berücksichtigen (vgl. Peotta 1998: 186). In Hinblick auf diese Beobachtungen müssen nicht nur interkulturelle, interdisziplinäre, sondern auch intradisziplinäre Textvarianten in den Untersuchungen angemessen bedacht werden.

Welche Akteure sind zudem am System wissenschaftlicher Kommunikation beteiligt? Wie schon erwähnt, spielen auch die **Veröffentlichungsmedien** eine Rolle bei der Gestaltung wissenschaftlicher Texte. Die Herausgeber bzw. die wissenschaftlichen Gutachter entscheiden in den Peer Review-Verfahren z.B., ob eine Veröffentlichung akzeptiert und damit als normgerecht bzw. systemadäquat gekennzeichnet wird.<sup>24</sup> Wie läuft der Vorgang bei Zeitschriften ab, die Veröffentlichungen in verschiedenen Sprachen zulassen? Welcher Zusammenhang besteht zwischen den Schulen und auch der Gründung wissenschaftlicher Zeitschriften? Wie werden die Gutachter ausgewählt? Eine Befragung der Akteure in diesem Bereich und eine Untersuchung der Kriterien der Peer Reviews könnten eventuell auch Aufschlüsse in Bezug auf Normen in den Wissenschaftssprachen geben.

---

<sup>23</sup> Zur Rolle der Sprachbarrieren vgl. auch bereits Bungarten (1981: 20).

<sup>24</sup> Hier möchte ich ergänzend erwähnen, dass das Verfahren des Peer Reviews durchaus umstritten ist, da es seine Aufgabe „die guten ins Töpfchen, die schlechten ins Kröpfchen“ nicht unbedingt erfüllt (vgl. dazu Fischer 2004).

#### 4. AUSWIRKUNGEN AUF DIE DIDAKTIK UND SOMIT AUCH AUF DAS FORSCHUNGSPROJEKT

Die Forschungsdesiderate auf der Basis der bisherigen Forschung im zweiten Kapitel und die systemorientierte Darstellung der wissenschaftlichen Kommunikationsräume im dritten Kapitel stellen Vorüberlegungen für die Korpusanalyse italienisch- und deutschsprachiger wissenschaftlicher Artikel dar. Diese soll als Grundlage eines Kurses „Schreib- und Lesekompetenzen wissenschaftlicher Artikel“ für italienischsprachige DaF-Lerner (auf Niveau B2 des Europäischen Referenzrahmens) dienen. Die Vermittlung wird auch auf dem durch die Korpusanalyse fundierten Vergleich mit einer für die Lerner bekannten Textart erfolgen; daher umfasst das zu untersuchende Korpus nicht nur deutschsprachige Artikel, sondern kontrastiv auch italienischsprachige; zudem ist es so gestaltet, dass auch Unterschiede zwischen unterschiedlichen Publikationsorganen analysiert werden können.

Der Erwerb der sprachlichen Kompetenzen wird gesteuert durch die Vermittlung von Erfahrung mit Textprodukten des Wissenschaftssystems bzw. der Subsysteme.<sup>25</sup> Die spezifischen Merkmale eines wissenschaftlichen Artikels in einem spezifischen Kommunikationsraum werden durch die Analyse von wissenschaftlichen Texten induktiv herausgearbeitet. Die Bewusstmachung der Operationen im System Wissenschaft und die Verbindungsarten des eigenen Texts zu anderen Texten soll die eigene Textproduktion erleichtern. Auf die kognitiven Faktoren bei der Textplanung hat von Stutterheim hingewiesen.<sup>26</sup>

«Ein [immersiver Ansatz in der SprachENDidaktik] kombiniert nachahmendes Lernen [...] mit forschendem Lernen [...]» (Hornung 2003: 349); Imitation und eigenständiges Forschen sind die beiden Konstanten auf dem Weg zum Erwerb der adäquaten Kommunikationsform; dazu möchte ich noch anfügen, dass die grundsätzliche Leistung, eine wissenschaftliche Arbeit zu schreiben, einen Spracherwerb in einem für jeden Lerner (Muttersprachler oder Nicht-) noch unbekannten Kommunikationssystem darstellt; wie Feilke/Steinhoff feststellen, ist wissenschaftliches Schreiben

kontextuell doppelt gebunden, zum einen an die in der bisherigen Spracherfahrung aufgebaute alltagssprachliche Kompetenz. Dieses bildet als muttersprachliche Kompetenz ein wichtiges Fundament für die Produktion eines wissenschaftlichen Textes. Zum anderen ist das wissenschaftliche Schreiben an die Anforderungen seiner Domäne gebunden. Diese Anforderungen sind dem Muttersprachler ebenso fremd wie dem Nichtmuttersprachler. (Feilke/Steinhoff 2003: 114)

Der Kurs zielt darauf ab, die Kompetenz zu vermitteln, eine (sub)systemadäquate Kommunikationsform selbständig erlernen zu können.<sup>27</sup> Dabei geht es sowohl um die Vermittlung von «sprachlichen, textlichen und kognitiven Formen und Prozeduren, die routinisiert, semantisch geprägt und unter geübten wissenschaftlichen Schreibern wie selbstverständlich eingesetzt werden, weil sie historisch *bereits artikuliert* sind [...] sowie] Ausdrucks- und Konstruktionsmuster, die für die Produzenten wissenschaftlicher Texte kognitiv instrumentell und zugleich sozial verbindlich sind» (das schließt das Wissen um das System Wissenschaft mit ein!) und eben deren richtiger

---

<sup>25</sup> Zur Relevanz der Erfahrungsvermittlung im Bereich der Didaktik vgl. auch Krusche 1993: 391, wenn auch Krusche den Erfahrungsbegriff in einem „lebensweltlicheren Sinn“ verwendet.

<sup>26</sup> Zum Einfluss kognitiver Faktoren auf die Textplanung vgl. von Stutterheim 1997.

<sup>27</sup> Um Missverständnisse zu vermeiden: Selbstverständlich ist es kaum möglich, einen wissenschaftlichen Artikel ohne Sachkenntnis zu schreiben. Der Kurs wird sich nicht nur der Form widmen, sondern versuchen, den Lerner einer neuen systemadäquaten Kommunikationsform bei seinem Lernprozess zu begleiten und ihn bei der Verschriftlichung seiner neuen Erkenntnisse zu unterstützen. (Studierende sollten sich also auch fragen, was muss ich schreiben, und nicht nur «wie muss ich schreiben, damit ich mit meiner Textäußerung einen Anspruch auf Erkenntnis [...] erheben kann» (vgl. dazu Feilke/Steinhoff 2003: 114)).

Verwendung („Kontextualisierungskompetenz“), sowie um die Vermittlung der eigenständigen Analyse solcher Kommunikationsformen (Feilke/Steinhoff 2003: 114, 117ff).

In der Korpusanalyse muss dieser Blickwinkel berücksichtigt werden: An konkreten Beispielen müssen die Kommunikationsformen der Forschergemeinschaften, in denen sich auch Akteure mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Wissensbeständen befinden, untersucht werden; die Publikationsbedingungen sowie die konkreten Erfahrungen mit Texten, Lesegehnheiten der Akteure (Leser/Autoren), und eventuell die Forschungsmethoden sollen auch in das Blickfeld gerückt werden, da sie die Produktion eines wissenschaftlichen Textes deutlich mitprägen. Nicht zu vernachlässigen ist die Dynamik des Systems: Die wissenschaftlichen Kommunikationsräume sind im Fluss und die Akteure setzen sich im Bereich der Wissenschaftskommunikation selbst die Regeln. Die Kulturgeprägtheit spielt in zweiter Ebene eine Rolle: Inwieweit sind die Texte tatsächlich sprachraum-, inwieweit kommunikationsraumbedingt? Für die Beantwortung dieser gesellschaftlichen Wissenslücke möchte das anskizzierte Forschungsprojekt in Form einer korpusbasierten Analyse deutsch- und italienischsprachiger wissenschaftlicher Artikel einen Beitrag leisten, der hoffentlich auch der Vermittlung der deutschen Wissenschaftssprache in Italien dienlich sein kann.

#### LITERATUR

- Adamzik, Kirsten (2001): Grundfragen einer kontrastiven Textologie. In: Adamzik, Kirsten (Hg.): Kontrastive Textologie. Untersuchungen zu deutschen und französischen Sprach- und Literaturwissenschaft. Tübingen, S. 13-48.
- Adamzik, Kirsten (Hg.) (2001): Kontrastive Textologie. Untersuchungen zu deutschen und französischen Sprach- und Literaturwissenschaft. Tübingen.
- Adamzik, Kirsten/Antos, Gerd/ Jakobs, Eva-Maria (Hg.) (1997): Domänen- und kulturspezifisches Schreiben. Frankfurt am Main.
- Ammon, Ulrich (1991): Die internationale Stellung der deutschen Sprache. Berlin/New York.
- Borsche, Tilman (1993): Von Babylon nach Tegel. Fluch oder Segen der Sprachenvielfalt? – ein philosophisch-historischer Essay über die Grenzen des Verstehens. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19, S. 194-202.
- Balzer, Wolfgang (1997): Die Wissenschaft und ihre Methoden. Grundsätze der Wissenschaftstheorie. Ein Lehrbuch. Freiburg, München.
- Bongo, Giancarmine (2006): 'Systematische' und 'diskursive' Merkmale der Wissenschaftssprache (am Beispiel des Deutschen). In: Foschi Albert, Marina/Hepp, Marianne/Neuland, Eva (Hg.): Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Pisaner Fachtagung 2004 zu neuen Wegen der italienisch-deutschen Kooperation. München, S. 284-291.
- Bungarten, Theo (Hg.) (1981): Wissenschaftssprache. München.
- Bungarten, Theo (Hg.) (1986): Wissenschaftssprache und Gesellschaft. Hamburg.

- Chalmers, Alan F. (2001<sup>5</sup>): Wege der Wissenschaft. Einführung in die Wissenschaftstheorie. Berlin et al.
- Chargaff, Erwin (1986): How Scientific Papers Are Written. In: *Special Language/Fachsprache* 8, S. 106-110.
- Clyne, Michel (1984): Wissenschaftliche Texte Englisch- und Deutschsprachiger. In: *Studium Linguistik* 15, S. 92-97.
- Durand-Sendrail, Béatrice (1994): Die Wissenschaftssprache ist keine Sprache. Pascals „De l'Esprit géométrique“. In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin, New York, S. 91-100.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1977): Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goeppert, Herma C. (Hg.): *Sprachverhalten im Unterricht*. München, S. 36-114.
- Ehlich, Konrad (1985): Wissenschaftliche Kommunikation – eine Herausforderung an die Sprachentwicklung. In: *Uni-Report*. Bericht aus der Forschung der Universität Dortmund 2, S. 24-27.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, S. 13-42.
- Ehlich, Konrad (1994): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin, New York, S. 325-351.
- Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (2003): *Wissenschaftliches Schreiben – Lehren und Lernen*. Berlin.
- Eichler, Wolfgang (1985): Begriffsbildung, Theorieentwicklung und Wissenschaftssprache in den pädagogischen Wissenschaften. In: Hofmann, Franz (Hg.): *Die Wissenschaftssprache der Pädagogik. Problemlogische und –historische Beiträge*. Halle-Wittenberg.
- Esser, Ruth (1997): „Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat“. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München.
- Feilke, Helmuth/Steinhoff, Torsten (2003): Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In: Ehlich, K./Steets, Angelika (Hg.): *Wissenschaftliches Schreiben – Lehren und lernen*. Berlin, S. 112-128.
- Feilke, Helmuth/Portmann, Paul R. (Hg.) (1996): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart, München, Düsseldorf, Leipzig.
- Feyerabend, Paul K. (2003): *Wider den Methodenzwang*. Frankfurt am Main.

- Fischer, Klaus (2004): Soziale und kognitive Aspekte des Peer Review-Verfahrens. In: Klaus Fischer/Heinrich Parthey (Hg.): Evaluation wissenschaftlicher Institutionen. Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2003. Berlin. Im Internet abrufbar unter: [http://www.wissenschaftsforschung.de/JB03\\_23-62.pdf](http://www.wissenschaftsforschung.de/JB03_23-62.pdf).
- Gaberell, Roger (2001): Das Problem der Linearität wissenschaftlicher Texte – Aspekte der Kohäsion und Kohärenz des Deutschen und des Französischen. In: Adamzik, Kirsten (Hg.): Kontrastive Textologie. Untersuchungen zu deutschen und französischen Sprach- und Literaturwissenschaft. Tübingen.
- Galtung, Johan (1985): Struktur, Kultur und intellektueller Stil. In: Wierlacher, A. (Hg.): Das Fremde und das Eigene. München, S. 151-196.
- Gerzymisch-Arbogast, Heidrun (2003): Das Zusammenspiel von Sprache und Fach beim Übersetzen. Beitrag der Übersetzung und Übersetzungswissenschaft zur Vielfalt und Einheit in Europa. In: Burr, Isolde/Gréciano, Gertrud (Hg.): Europa: Sprache und Recht. La construction européenne: aspects linguistiques et juridiques. Baden-Baden.
- Günther, Rolf (1989): Computer und Sprache. In: Wissenschaftssprache und Sprachkultur. 15. Bayerischer Hochschultag der Evangelischen Akademie Tutzing, 27. bis 29. Januar 1989. Tutzing, S. 35-40.
- Hornung, Antonie (1996): Schule und experimentelles Schreiben. In: Feilke, Helmuth/Portmann, Paul R. (Hg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart, München, Düsseldorf, Leipzig.
- Hornung, Antonie (2003): Die Tesina – unterwegs zum wissenschaftlichen Schreiben mit italienischen Deutschstudierenden. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.): Wissenschaftliches Schreiben – Lehren und Lernen. Berlin, S. 347-370.
- Kaplan, Robert B. (1966): Cultural Thought Patterns in Inter-cultural Education. In: Language Learning XVI, 1&2, S. 1-20.
- Kaiser, Dorothee (2003): „Nachprüfbarkeit“ versus „Originalität“ – Fremdes und Eigenes in studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.): Wissenschaftliches Schreiben – Lehren und Lernen. Berlin, S. 305-324.
- Kluge, Friedrich (1995<sup>23</sup>): System. In: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache (bearbeitet von Elmar Seebold), Berlin, New York.
- Kretzenbacher (1994): Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften? In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, New York, S. 15-40.
- Kretzenbacher, Heinz L./Thurmair, Maria (1994): „...sicherlich von Interesse, wenngleich...“. Das Peer Review als bewertende Textsorte der Wissenschaftssprache. In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, New York, S. 175-216.

- Krusche, Dietrich (1993): Text und Erfahrung. Die Funktion von Texten im Fremdsprachenunterricht. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19, S. 390-401.
- Lambert, Johann Heinrich (1764): Neues Organon, oder Gedanken über die Erforschung und Bezeichnung des Wahren und dessen Unterscheidung vom Irrthum und Schein (Zweiter Band). Leipzig.
- Liebscher, Heinz (1996): System. In: Hörz, H./Liebscher, H./Löther, R./Schmutzer, E./Wollgast, S. (Hg.): Philosophie und Naturwissenschaft. Wörterbuch. Wiesbaden.
- Liedke, Martina / Redder, Angelika / Scheiter, Susanne (2002): Interkulturelles Handeln lehren. Ein diskursanalytischer Trainingsansatz. In: Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walther (Hg.): Angewandte Diskursforschung. Bd. 2: Methoden und Anwendungsbereiche. Radolfzell, S. 148-179.
- Luhmann, Niklas (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Nies, Fritz (Hg.) (2005): Europa denkt mehrsprachig. exemplarisch: deutsche und französische Kulturwissenschaften. L'Europe pense en plusieurs langues exemplaires. les Sciences de l'Homme en France et en Allemagne. Tübingen.
- Ohlsen, Ingrid (1996): Schreiben im interkulturellen Kontext. In: Feilke, Helmuth/Portmann, Paul R. (Hg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart, München, Düsseldorf, Leipzig.
- Peotta, Luana (1998): Kontrastive Fachtextpragmatik. Deutsche und italienische Gerichtsurteile im Vergleich. Frankfurt a. M.
- Pörksen, Uwe (1989): Das spiegelverkehrte Labor. In: Wissenschaftssprache und Sprachkultur. 15. Bayerischer Hochschultag der Evangelischen Akademie Tutzing, 27. bis 29. Januar 1989, Tutzing, S. 29-34.
- Rau, Hans Arnold (1988): Kreatives Schreiben an Hochschulen. Berichte, Funktionen, Perspektiven. Tübingen.
- Rega, Lorenza (2006): Textlinguistische Schwerpunkte in der Übersetzungsdidaktik Deutsch-Italienisch-Deutsch. In: Foschi Albert, Marina/Hepp, Marianne/Neuland, Eva (Hg.): Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Pisaner Fachtagung 2004 zu neuen Wegen der italienisch-deutschen Kooperation. München, S. 83-97.
- Regn, Gerhard (1987): Tassos zyklische Liebeslyrik und die petrarkistische Tradition. Studien zur „parte prima“ der „Rime“ (1591/1592). Tübingen.
- Ricken, Ulrich (1994): Zum Thema Christian Wolff und die Wissenschaftssprache der deutschen Aufklärung. In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, New York, S. 41-90.
- Roche, Jörg (2007): Wissenskulturen und Wissenschaftssprachen – Kommunikationskultur in einer pluralistischen Wissensgesellschaft. In: Rieger, Caroline/Plews, John/Lorey, Christoph (Hg.):

- Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht/ Intercultural Literacies and German in the Classroom. München, S. 279-298.
- Ruhmann, Gabriela (2003): Präzise denken, sprechen, schreiben – Bausteine einer prozessorientierten Propädeutik. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.): Wissenschaftliches Schreiben – Lehren und Lernen. Berlin, S. 211-231.
- Schiewe, Jürgen (1994): Sprache des Verstehens – Sprache des Verstandenen. Martin Wagenscheins Stufenmodell zur Vermittlung der Fachsprache im Physikunterricht. In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, New York, S. 281-300.
- Schröder, Konrad (1995): Zur Problematik von Sprache und Identität in Westeuropa. In: Sociolinguistica. Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik, Bd. 9: Europäische Identität und Sprachenvielfalt, S. 67-87.
- Skudlik, Sabine (1990): Sprachen in den Wissenschaften. Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation. Tübingen.
- Steinbacher, Karl (1999): System/Systemtheorie. In: Sandkühler, H.-J. (Hg.) Enzyklopädie Philosophie. Hamburg.
- Steinhoff, Torsten (2008): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen.
- Stutterheim Christiane von (1997): Einige Prinzipien des Textaufbaus Empirische Untersuchungen zur Produktion mündlicher Texte. Tübingen.
- Szalai, Tünde (2002): Die Angst vor dem leeren Blatt – und was man dagegen tun kann. In: Forgács, E. (Hg.) Die deutsche Sprache im vielsprachigen Europa des 21. Jahrhunderts. Szeged.
- Thurmair, Maria (1994): Doppelterminologie im Text, oder: hydrophob ist wasserscheu. In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, New York, S. 247-280.
- Ventola, Eija (1995): Englisch als ‚lingua franca‘ der schriftlichen Wissenschaftskommunikation in Finnland und in Deutschland. In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, New York, S. 353-386.
- Vogt, Irene (2007): Ein Versuch zur Bestimmung der Rolle der Sprache(n) im europäischen Identitätsdiskurs und daraus resultierende Konsequenzen für den wissenschaftlichen Kommunikationsraum. In: Krienke, Markus/Belafi, Matthias (Hg.): Identitäten in Europa – Europäische Identität. Wiesbaden, S. 347-366.
- Weinrich, Harald (1995a): Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaften. In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, New York, S. 155-174.
- Weinrich, Harald (1995b): Sprache und Wissenschaft In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, New York, S. 3-13.



Weinrich, Harald (1989): Formen der Wissenschaftssprache. In: Jahrbuch 1988 der Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Berlin, New York, S. 119-158.

Wiesmann, Bettina (2003): Problemlösen, Kategorisieren, Einschätzen – Zur Konzeptualisierung von Wissenschaft in deutsch- und spanischsprachigen Texten. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.): Wissenschaftliches Schreiben – Lehren und Lernen. Berlin, S. 289-304.

Zimmermann, Alexandra (1994): Laudationes auf Wissenschaftler. In: Kretzenbacher, Heinz L./Weinrich, Harald (Hg.): Linguistik der Wissenschaftssprache. Berlin, New York, S. 217-246.